

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor Speciální pedagogika pro vychovatele

(kombinace):

INTEGRACE ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM INTEGRATING THE HANDICAPPED PUPILS

Bakalářská práce: 09-FP-KSS-1029

Autor:

Helena Kučerová

Podpis:

.....

Adresa:

Bělská 26

294 25, Katusice

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
64	15	0	17	22	1

V Liberci dne: 30. 11. 2010

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Helena Kučerová

adresa: Bělská 26, 294 25 Katusice

studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika pro vychovatele

Název BP: **Integrace žáků s postižením**

Název BP v angličtině: **Integrating the Handicapped Pupils**

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Konzultant:

Termín odevzdání: 15. 4. 2010

V Liberci dne 20.3.2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát):

HELENA KUČEROVÁ


Datum:

12. 5. 2009

Podpis:

Helena Kučerová

Název BP: INTEGRACE ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D. Podpis: 

Cíl: Zjistit připravenost základních škol a učitelů na integraci žáků s postižením.

Požadavky: 1. Formulace teoretických východisek
2. Projektování průzkumu
3. Sběr dat
4. Interpretace a vyhodnocení dat
5. Formulace závěrů

Metody: Dotazník

Literatura: MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1045-1.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce.

V Liberci dne: 30. 11. 2010

Helena Kučerová

.....

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Miroslavu Meierovi, Ph.D., který se na bakalářské práci podílel často svou trpělivostí, cennými radami a konstruktivními připomínkami.

Název bakalářské práce: Integrace žáků s postižením

Jméno a příjmení autora: Helena Kučerová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2010/2011

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývala problematikou integrace žáků s postižením do základních škol. Cílem bylo zjistit připravenost základních škol a pedagogů na integraci žáků s postižením. Práce je tvořena dvěma stěžejními částmi. Částí teoretickou, ve které byly pomocí odborných zdrojů vymezeny pojmy integrace a inkluze, historický vývoj školské integrace, faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace, legislativa školské integrace. Popsány byly také podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část obsahuje výsledky a interpretaci údajů, které byly zjišťovány pomocí dotazníku. Zajímalo nás mínění pedagogů základních škol o školské integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále otázky speciálně pedagogického vzdělání a vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Výsledky ukazují, že většina pedagogů spatřuje školskou integraci přínosnou jak pro žáky s postižením, tak pro žáky bez postižení. Za největší přínos práce lze považovat pozitivní zjištění, že většina pedagogů, která již měla zkušenosti se školskou integrací, by ve třídě s integrovaným žákem učila znovu.

Klíčová slova: školská integrace, žák s postižením, běžná základní škola, pedagog, asistent pedagoga, osobní asistent, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, architektonické bariéry, individuální vzdělávací plán, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zrakové postižení, sluchové postižení, narušená komunikační schopnost, tělesné postižení a zdravotní oslabení, mentální postižení, kombinované postižení.

Name of bachelor work: The Integration of Handicapped Pupils

First name and surname of author: Helena Kučerová

Academical year: 2010/2011

Tutor of the work: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Annotation:

This bachelor work deals with the integration of handicapped pupils within primary schools. The main task was to find out how well are schools and teachers prepared for this integration. The work consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part works with scientific resources and describes integration and inclusion, historical development of school integration, factors which influence the fruitfulness of school integration, legislation of school integration. There are also described conditions for education of pupils with special educational needs. The practical part includes results and interpretation of data which were uncovered through question forms. We were interested in the primary school teachers' opinion about the integration of pupils with special educational needs. We also focused on questions of special pedagogical education and creating of individual educational plan. The results show that most teachers see the integration as a positive aspect not only for handicapped pupils but also for pupils without a handicap. The biggest contribution of this work is that most of the teachers who have experienced the integration would teach in this type of the class again.

Key words: school integration, handicapped pupil, common primary school, pedagogue, assistant of pedagogue, personal assistant, rehabilitative, compensatory and learning aids, architectonic barriers, individual educational plan, pupil with special educational needs, visually impaired, auditory impaired, disturbed communicative skills, handicapped, mentally disabled, combined handicap.

Titel der Bakkalaureats-Arbeit: Integration der Schüler mit der Behinderung

Vorname und Name: Helena Kučerová

Das akademische Jahr für Ablieferung der Bakkalaureats-Arbeit: 2010/2011

Leiter der Bakkalaureats-Arbeit: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Die Annotation:

Die Bakkalaureats – Arbeit beschäftigt sich mit der Problematik der Integration der Schüler mit der Behinderung in die Grundschulen. Ziel dieser Arbeit war das Bereitstehen der Grundschulen und der Pädagogen auf die Integration der Schüler mit der Behinderung erhoben. Diese Arbeit hat zwei Kardinalteile. Der theoretische Teil, in dem mit Hilfe der Fachquellen Begriffe der Integration und der Inklusion abgemessen waren. Hier ist auch historische Entwicklung der Schulintegration beschrieben. Diese Arbeit beschäftigt sich auch mit den Faktoren, die den Erfolg der Schulintegration einwirken, und mit der Legislative der Schulintegration. Auch die Ausbildungsbedingungen der Schüler mit den speziellen Ausbildungsbedarfen waren beschrieben. Der praktische Teil enthält Ergebnisse und Interpretation der Daten, die mit Hilfe der Fragenbogen erhoben waren. Wir interessierten uns für Meinung der Pädagogen der Grundschulen nach der Schulintegration der Schüler mit den speziellen Ausbildungsbedarfen. Wir interessierten uns auch für Fragen der spezialpädagogischen Ausbildung und für Bildung des individuellen Ausbildungsplans. Ergebnisse zeigen, dass die meisten Pädagogen Schulintegration wie förderliche nicht nur für Schüler mit Behinderung sondern auch für alle andere Schüler sehen. Der grösste Beitrag dieser Arbeit ist positive Entdeckung, dass die meisten Pädagogen mit Erfahrungen mit Schulintegration in der Klasse mit dem integrierten Schüler wieder lehren möchten.

Schlüsselwörter: die Schulintegration, der Schüler mit der Behinderung, die übliche Grundschule, der Pädagog, der Assistent des Pädagogen, der Personenassistent, die Rehabilitationsmittel, die Kompensationsmittel, die Lehrmittel, die architektonischen Barrieren, der individuelle Ausbildungsplan, der Schüler mit den speziellen Ausbildungsbedarfen, die Sehbehinderung, der Hörgeschädigte, die gestörte Kommunikationsfähigkeit, die körperliche Behinderung, die Gesundheitsschädigung, die seelische Behinderung, die kombinierte Behinderung.

Obsah

ÚVOD.....	10
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1.1 Vymezení pojmů v oblasti školské integrace a inkluze.....	12
1.1.1 Školská integrace versus inkluze.....	14
1.1.2 Historický vývoj školské integrace.....	15
1.2 Faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace.....	17
1.2.1 Rodina a rodiče.....	17
1.2.2 Škola a učitelé.....	19
1.2.3 Formy školské integrace.....	20
1.2.4 Poradenská pracoviště.....	20
1.2.5 Prostředky speciálněpedagogické podpory.....	22
1.2.6 Další faktory.....	24
1.3 Pregraduální a postgraduální příprava učitelů.....	25
1.4 Individuální vzdělávací plán.....	26
1.5 Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	28
1.5.1 Edukace žáků se zrakovým postižením.....	29
1.5.2 Edukace žáků se sluchovým postižením.....	31
1.5.3 Edukace žáků s narušenou komunikační schopností.....	32
1.5.4 Edukace žáků s tělesným postižením a zdravotním oslabením.....	33
1.5.5 Edukace žáků s mentálním postižením.....	35
1.5.6 Edukace žáků s kombinovaným postižením.....	36
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
2.1 Cíl bakalářské práce.....	38
2.2 Předpoklady bakalářské práce.....	38
2.3 Použité metody.....	38
2.4 Popis zkoumaného vzorku.....	39
2.5 Získaná data a jejich interpretace.....	42
ZÁVĚR.....	62
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	64
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	65
SEZNAM PŘÍLOH.....	67

ÚVOD

Školství a vzdělávání prochází v České republice řadou změn, jejichž cílem je vytvořit demokratickou a humánní školu poskytující všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Nejdůležitější změna, ke které v našem školství po roce 1989 došlo, nastala v pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestalo se jednat o doménu speciálního školství a začalo se jednat o záležitost všech typů škol a školských zařízení.

Listina práv a svobod zajišťuje všem dětem právo na vzdělání (článek 33 Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky). Děti již nejsou rozlišovány na handicapované a intaktní a změnil se i celkový pohled na ně. Nezaměřujeme se pouze na jejich postižení, ale na celou šíři osobnosti a sociálních vztahů.

Změny v přístupu k výchově a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byly popsány v projektu UNESCO *Škola pro všechny*, jehož myšlenky převzala do svých programů řada zemí.

Ve většině rozvinutých zemí se ve speciálních školách vzdělávají hlavně žáci s těžším postižením a s více vadami, zatímco žáci s lehčím až středně těžkým postižením navštěvují běžné typy škol (Vítková a kol., 2004, s. 19).

Jaká je ale situace na běžných základních školách v České republice? Jsou základní školy a pedagogové připraveni integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Tyto otázky byly důvodem pro výběr tématu integrace žáků s postižením do škol běžného typu. Pozornost byla věnována integraci žáků s mentálním, sluchovým, zrakovým, řečovým, tělesným a kombinovaným postižením. Pro výběr těchto postižení se autorka rozhodla v souvislosti s ne příliš pozitivní zkušeností integrace žáků s těmito postiženími do základních škol běžného typu.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit připravenost základních škol a pedagogů na integraci žáků s postižením. Zajímalo nás mj. mínění pedagogů základních škol o školské integraci žáků s postižením. Dále otázky speciálně pedagogického vzdělání nebo vypracovávání individuálně vzdělávacího plánu.

V teoretické části bakalářské práce jsou pomocí odborných zdrojů vymezeny pojmy integrace a inkluze, historický vývoj školské integrace, faktory ovlivňující úspěšnost

školské integrace, legislativa školské integrace. Popsány jsou také podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části jsou zaznamenány formulované předpoklady, popsána metoda průzkumu i vzorek, který byl zkoumán. Praktická část dále obsahuje výsledky a interpretaci údajů zjišťovaných prostřednictvím dotazníku. Zaznamenány byly názory a zkušenosti pedagogů základních škol běžného typu v Mladé Boleslavi. Výsledky jsou zaznamenány v tabulkách a grafech. Doplněny jsou komentářem.

Zabývat se v bakalářské práci tématem školské integrace bylo inspirováno přesvědčením autorky, že prostřednictvím sociálního kontaktu se děti bez postižení i děti s postižením učí mj. vnímat rozdíly mezi lidmi, učí se přijímat jinakost a nacházet cesty ke spolupráci, učí se jeden od druhého.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vymezení pojmů v oblasti školské integrace a inkluze

V této části budou vymezeny klíčové pojmy z oblasti školské integrace a inkluze, mezi které řadíme: **integraci, inkluzi, integrované vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, dítě, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami.**

Integrace

Slovo integrace pochází z latiny a doslovně bychom ho mohli přeložit jako „znovu vytvoření celku“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 20).

Obecně můžeme pojem integrace definovat jako „**plné začlenění jedince se speciálními potřebami do společnosti, do přirozeného sociálního prostředí, a to v co nejvyšší možné míře**“ (Pešatová, Švingalová, 2005, s. 93).

Do lidské společnosti se člověk s postižením potřebuje integrovat v mnoha oblastech. Jedná se o **školskou integraci** (zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách), **pracovní integraci** (např. projekty podporovaného zaměstnávání znevýhodněných osob apod.) a **integraci společenskou (komunitní)** (sociální pomoc a podpora samostatného a nezávislého způsobu života lidí s postižením, bezbariérové bydlení a společenské prostředí atd.) (Slowík, 2007, s. 31).

V integraci jsou popisovány dva různé přístupy. Prvním je **přístup asimilační**, podle kterého je znevýhodnění záležitostí konkrétního jedince a jeho integrace závisí na schopnosti přizpůsobit se společenské majoritě určující pravidla soužití. Druhý **přístup** je **adaptační (koadaptační)**. Při něm je znevýhodnění chápáno jako společný problém konkrétních osob a celé společnosti. Snahu jedince o integraci podporuje společnost vstřícnými opatřeními a přizpůsobování je vzájemné (Slowík, 2007, s. 32).

Integrované vzdělávání

Pedagogický slovník definuje integrované vzdělávání jako „přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.“ Cílem integrovaného vzdělávání je poskytnout i žákům s těžkým a trvalým

zdravotním postižením společnou zkušenost s jejich intaktními vrstevníky. Přitom musí být respektovány jejich specifické potřeby. Zatímco ve vyspělém zahraničí bylo již rozšířeno, v České republice se začalo uplatňovat až od počátku 90. let 20. století (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 87, 88).

Inkluze

Pojem inkluze pochází z anglo-amerického prostředí. Jak uvádí Pešatová a Tomická, inkluze předpokládá jednotnou diferencovanou školu „pro všechny“. Na rozdíl od integrace jde o přizpůsobení školy potřebám všech dětí, o to naučit se vzdělávat společně, žít společně (Pešatová, Tomická, 2007, s. 37).

Inkluzivní vzdělávání

V pedagogickém slovníku je inkluzivní vzdělávání definováno jako takové, které usiluje o vytváření podmínek pro vzdělávání žáků i s těžkým postižením (např. s těžkým mentálním postižením, s kombinovanými vadami). Velký důraz klade na proměnu atmosféry a práce celé třídy (školy), přičemž musí být respektovány individuální potřeby každého žáka (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 85).

Dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami

V souvislosti se školní integrací nastala změna v chápání postižení, kdy se méně vychází z kategorií postižení a více vychází ze specifických vzdělávacích potřeb, kterým má být poskytována individuální nabídka podpory. V České republice se začal používat název „děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Vítková in Pipeková a kol., 1998, s. 14).

Dle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se **zdravotním postižením**, se **zdravotním znevýhodněním** nebo **sociálním znevýhodněním**.

Za děti, žáky a studenty se zdravotním postižením jsou považováni jedinci s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, s autismem a s vývojovými poruchami učení nebo chování.

Za **děti, žáky a studenty se zdravotním znevýhodněním** jsou považováni jedinci zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní nebo jedinci s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Za **děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním** jsou považováni jedinci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, jedinci ohrožení sociálně patologickými jevy, jedinci s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, nebo v postavení azylanta, jedinci požívající doplňkové ochrany a účastníci řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1–4).

1.1.1 Školská integrace versus inkluze

V současné době se v přístupu k začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu přechází k postupům inkluzivním, protože se ukázalo, že ani koadaptační směr nemůže být konečnou fází integračního procesu (Slowík, 2007, s. 32).

Problém samotné podstaty školské integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byl celosvětově řešen již v minulosti. Byly popisovány rozdíly v konceptech integrace a inkluze a ze závěrů je zřejmé, že v Americe i Skandinávii je více aplikován pojem úplná inkluze (Nováková in Vítková a kol., 2004, s. 9).

Inkluzivní přístup ve vzdělávání upřednostňuje zařazování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu a jejich vzdělávání společně s intaktními vrstevníky. Využívány jsou převážně běžné vzdělávací metody a prostředky, zatímco speciální pomůcky a metody jsou využívány pouze tehdy, když je to pro efektivní výuku žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nezbytně nutné. Nelze opomenout skutečnost, že takovýto přístup je významně přínosný i pro děti bez postižení, které si tak mohou vytvářet významné, nezaujaté postoje k dětem, lidem s postižením a přijmout tak i základní myšlenku inkluze – že **být odlišný je normální** (Slowík, 2007, s. 32, 33).

V již zmíněném angloamerickém a skandinávském regionu je uplatňován inkluzivní přístup založený na tom, že každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami (až na výjimky, kdy tomu brání velmi závažné postižení) je prvotně zařazen do běžné školy mezi intaktní spolužáky. Není přitom rozhodující, jestli žák se speciálními vzdělávacími

potřebami zvládne učivo příslušného ročníku v plném rozsahu, ale jestli při jeho zařazení do běžné třídy převažují pozitiva (např. emoční a sociální přínos pro dítě i jeho spolužáky) nad možnými negativy. Inkluze není výhodou, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale automatickým právem, které se nevyužije jen v případě, když speciální vzdělávání představuje variantu lepší (Novosad, 2009, s. 26).

Inkluzi napomáhá bezbariérové prostředí, kvalitní kompenzační a edukační pomůcky, vhodné postoje společnosti, individuální pedagogická a psychologická péče a také případná pomoc osobního asistenta nebo asistenta učitele. Inkluze je také podporována nižšími počty žáků ve třídách. Důležitý je rovněž propracovaný technický, podpůrně-asistenční i osobní servis pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Teprve v okamžiku, kdy se prokáže, že dítě objektivně inkluzivním vzděláváním trpí, nerozvíjí se, nastupuje další řešení, které nabízí jeho umístění ve speciálním zařízení, stacionáři nebo v domácí péči (Novosad, 2009, s. 26).

V mezinárodní terminologii však zůstává slovo **integrace** pojmem nadřazeným, a proto i přes výše uvedené vymezení integrace a inkluze budeme i v následujícím textu používat pojem integrace vždy, když půjde o stav zaručující maximálně možnou účast dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na výchově a vzdělávání v běžných typech škol (Novosad, 2009, s. 27).

1.1.2 Historický vývoj školské integrace

Je zajímavé, že první pokusy o společné vzdělávání dětí s postižením a intaktních dětí sahají už do první třetiny 19. století. Např. v Německu probíhal experiment společného vyučování nevidomých a neslyšících dětí s dětmi intaktními. Poznatky z vyučování se měly dostat k budoucím učitelům základních škol v rámci jejich pregraduální přípravy. Podobné pokusy jsou v 19. století zaznamenány i v jiných zemích, ztroskotaly však na nedostatečných školních organizačních podmínkách, ale i dalších vnějších podmínkách (např. chybějící předběžná příprava učitelů, nedostatečné technické prostředky, třídy např. až se 150 žáky).

Po selhání těchto prvních pokusů se rozvíjelo speciální školství. Počet speciálních škol postupně vzrůstal, protože se tyto školy čím dál více diferencovaly.

Po 2. světové válce dochází v Evropě k obnově speciálního školství a koncem 60. a začátkem 70. let 20. století jsou zřejmé dva trendy. První se zaměřil na společné vyučování žáků s postižením a intaktních žáků. Ze zemí, ve kterých se tento trend prosadil, můžeme uvést např. Itálii, Norsko, Švýcarsko nebo Finsko. Druhý trend se zaměřil na budování diferencovaného speciálního školství. Integrace dětí a mládeže s postižením do společnosti se mělo dosáhnout prostřednictvím vysoce specializovaných a kvalifikovaných speciálních škol. Tento trend se prosadil např. v Rakousku, Francii, Polsku, tehdejším ČSSR. Další země (např. Velká Británie) se zasazovaly za integraci a současně paralelně zachovávaly i speciální školy (Leonhardt in Lechta a kol., 2010, s. 155, 156).

Nezávisle na trendu vývoje vznikly ve všech zemích zařízení speciálně pedagogické podpory (např. mateřské školy, centra včasné stimulace).

Rok 1954 je obecně pokládán za spouštěč aktuální diskuse o integraci. V USA začali rodiče dětí s mentálním postižením vést soudní proces proti školským úřadům. Soud stanovil, že nárok na školní vzdělání mají všechny děti, a tedy i děti s mentálním postižením. Do této doby byly děti s mentálním postižením považovány pro běžné školní vzdělávání za nezpůsobilé. Na nebezpečí segregovaného vzdělávání žáků s postižením poukázala na začátku 70. let 20. století *Německá rada pro vzdělávání*. V jejím hodnocení je základní škola považována za místo, kde se mohou učit všichni žáci, a tedy i žáci s postižením. V roce 1978 byla v Anglii zveřejněna zpráva, ve které se už nehovořilo o dětech s postižením, ale o dětech se speciálními potřebami. Na základě této zprávy byl v roce 1981 vydán zákon o výchově, ve kterém je zaneseno, že vzdělávání dítěte určují speciálně pedagogické potřeby, a ne druh a stupeň postižení – jak tomu bylo doposud. Speciální pedagogové přestali pracovat pouze ve speciálních školách a stali se „putovními učiteli“ nebo začali pracovat v běžných školách jako učitelé žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Leonhardt in Lechta a kol., 2010, s. 156, 157).

V bývalém Československu probíhalo do roku 1989 vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou tzv. segregovaného vzdělávání. Téměř výlučně byli tito žáci vzděláváni ve speciálních (často internátních) školách, které se diferencovaly podle jednotlivých typů postižení. V souvislosti se změnou pohledu na vzdělávání a výchovu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází i u nás po roce 1989 ke snahám o školskou integraci (Lechta a kol., 2010, s. 26).

1.2 Faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace

Úspěšnost školské integrace je ovlivněna řadou faktorů, které budou v dalším textu přiblíženy. Jde především o tyto:

- **Rodina a rodiče.**
- **Škola.**
- **Učitelé.**
- **Formy školské integrace.**
- **Poradenství a diagnostika.**
- **Prostředky speciálně pedagogické podpory:**
 - asistent pedagoga,
 - osobní asistent,
 - doprava dítěte,
 - rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky,
 - úprava vzdělávacích podmínek.
- **Další faktory:**
 - architektonické bariéry,
 - sociálněpsychologické mechanismy,
 - organizace zdravotně postižených (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 34).

1.2.1 Rodina a rodiče

Fakt, že za výchovu a vzdělávání dítěte jsou zodpovědní v první řadě jeho rodiče je zanesen např. v čl. 5 Úmluvy o právech dítěte nebo v zákonu o rodině, který stručně a jasně říká: „Rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče.“ Vše se samozřejmě týká i rodičů, kteří vychovávají dítě s postižením, ale život takové rodiny je většinou obtížnější (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 36).

Reakce rodičů na oznámení o postižení jejich dítěte můžeme krátce popsat následujícími fázemi:

- **Šok** – obranná reakce na „neuvěřitelnou“ zprávu.
- **Zavržení** – jde zpravidla o popření diagnózy.
- **Bolest** – je dlouhodobá a objevuje se v opakujících se intervalech.
- **Pochopení** – nejde o smíření, je spojeno s určitým poznáním postižením.
- **Přijetí** (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 36).

Z hlediska školské integrace je pro pedagoga důležité vědět, kterou fázi rodiče právě prožívají. Pomůže mu to lépe zvládat vzájemnou komunikaci, která je velmi důležitá. Sledováním určitých zvláštností v chování rodičů dítěte s postižením si uvědomíme, že většinu z nich najdeme i v rodinách dětí bez postižení, ovšem v mnohem menší míře. U rodičů dětí s postižením jsou některé aspekty umocněny. Jde zejména o:

- **Strach o osud a zdraví dítěte, který vede k zvýšené opatrnosti**, která může vést až k omezování dítěte při jeho přirozených sociálních kontaktech a k nevytváření dostatečně podnětného prostředí k jeho rozvoji.
- **Nedůvěra k institucím a k jejich představitelům** – rodiče dítěte s postižením musí od počátku komunikovat s různými institucemi, ať už jde o obecní úřady, zdravotní pojišťovny či úřady sociálního zabezpečení. Bohužel ne vždy se rodičům splní očekávání kvalitní pomoci. Většinou si tuto nedůvěru rodiče přenesou i do prostředí školního.
- **Pocit výrazné ekonomické a sociální nejistoty**, který souvisí nejen s většími finančními výdaji spjatými s postižením dítěte, ale také s faktem, že v mnoha případech je jeden rodič doma s dítětem a pobírá pouze nevelkou dávku sociálního zabezpečení.
- **Větší závislost na poradenských a posudkových institucích** – rodiče dětí s postižením jsou vedeny k tomu, aby oslovili a navštěvovali co největší množství odborníků, což může vést k podání rozdílných informací. To může vyústit v dezinformaci i jisté rozpory jak mezi rodiči, tak mezi rodiči a institucemi a jejich odborníky.

- **Zvýšená fyzická a psychická unavitelnost** se vyskytuje především u rodičů, kteří vychovávají dítě s těžším postižením. Při péči o dítě jsou vystavováni velkému psychickému a často i fyzickému vypětí (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 36–38).

Další uváděná specifika rodin dítěte s postižením souvisí s variantami vzdělávání dítěte. Uvažují-li rodiče o integraci dítěte do školy běžného typu, většinou musí:

- Dospět k rozhodnutí o integrovaném vzdělávání.
- Najít školu, která bude ochotna a schopna dítě integrovat.
- Zajistit různé obslužné činnosti včetně dopravy dítěte do školy (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 38).

1.2.2 Škola a učitelé

Škola, která se rozhodne integrovat dítě s postižením, by měla splňovat určité požadavky. Nejedná se jen o pomůcky speciálně pedagogické podpory nebo o architektonickou bezbariérovost. Velmi důležitá je celková výchovná atmosféra školy, kterou ovlivňuje nejen sociokulturní zázemí žáků, ale především úroveň pedagogického sboru a vedení školy. Úspěšnost integrace ovlivňuje také vztah ke studiu a vzdělávání žáků v dané škole.

Důležitá je také dobrá komunikativnost učitelského sboru a jeho postoj k integraci. Může se stát, že se v pedagogickém kolektivu najde učitel či vychovatel s protiintegračními postoji, což může vyvolat řadu problémů. V současnosti by však už nemělo docházet k trvalému zastávání těchto protiintegračních stanovisek (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 39, 40).

V souvislosti se školskou integrací je nezbytná speciálně pedagogická příprava učitelů i vychovatelů. Otázce vzdělání pedagogů bude níže věnována samostatná kapitola.

Michalík dále uvádí, že roli učitele žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je potřeba výrazně ocenit a vyzdvihnout. Školská integrace vyžaduje tvořivý přístup a mnoho kladných lidských vlastností pedagogů, které by měly být náležitě oceněny i formou finančního ohodnocení (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 40, 41).

1.2.3 Formy školské integrace

V Evropě a v současnosti i u nás je žákům se speciálními vzdělávacími potřebami věnována speciálně pedagogická podpora. V zemích EU jsou tito žáci integrováni různým způsobem, buď **individuální integrací** do běžné třídy s různou formou podpory a často za přítomnosti asistenta pedagoga, nebo druhého učitele se speciálně pedagogickým vzděláním nebo **integrací skupinovou** do speciálních tříd (Vítková a kol., 2004, s. 20).

Formy školské integrace upravuje v České republice Vyhláška č. 73/2005 Sb., kde je uvedeno, že speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno buď formou **individuální integrace**, formou **skupinové integrace**, **ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením**, nebo **kombinací těchto forem** (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 3).

1.2.4 Poradenská pracoviště

Školní poradenství představuje podpůrný systém, který je podsystémem školské soustavy. Jeho hlavním úkolem je přispívat k optimalizaci procesu vzdělávání a výchovy ve škole a v rodině (Vítková a kol., 2004, s. 22).

Pedagogicko-psychologické poradenské služby legislativně upravuje Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ve vyhlášce je uvedeno, že poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům a studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 1, odst. 1).

V současnosti tvoří systém pedagogicko-psychologického poradenství v České republice tyto složky:

- **Výchovný poradce**, v některých školách **školní psycholog**, **speciální pedagog** a **metodik prevence**.
- **Pedagogicko-psychologické poradny**.
- **Speciálně pedagogická centra**.
- **Střediska výchovné péče**.
- **Institut pedagogicko-psychologického poradenství** (Vítková a kol., 2004, s. 22, 23).

Vyjmenované instituce svou činností navazují na práci učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků, kteří při výchově a vzdělávání jako první poskytují poradenskou službu nejen dětem a mladistvým se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i jejich rodičům.

Ve všech základních, středních i speciálních školách pracují **výchovní poradci**. Ve většině případů jsou to učitelé nebo vychovatelé, kteří také plní úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby studia nebo povolání žáků.

Tzv. primárně preventivní působení provádějí **školní psychologové, speciální pedagogové a metodici prevence**. Přestože jejich funkce není doposud jasně stanovena, za hlavní cíl jejich působení je považováno snižování rizika vzniku výchovných a výukových problémů. Tito odborníci ovšem zatím nejsou na všech školách.

Pedagogicko-psychologické poradny zahajovaly svou činnost převážně koncem 60. a na počátku 70. let 20. století. Jsou samostatnými poradenskými pracovišti, jejichž hlavní náplní práce je psychologická péče, poradenství a odborné konzultace v otázkách osobnostního a vzdělávacího vývoje dětí a mládeže. Psychologické a speciálně pedagogické služby poradny poskytují dětem a mládeži, jejich rodičům, učitelům a vychovatelům na všech stupních a typech škol (Vítková a kol., 2004, s. 23).

Speciálně pedagogická centra jsou zřizována od roku 1990 a vznikla na základě tlaku na řešení systému poradenské péče v souvislosti s integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu. Nejprve byla centra zřizována při speciálních školách pro smyslově, tělesně a mentálně postižené děti a mládež a pro děti s vadami řeči. Později začala být budována i samostatně. Byla vytvořena síť speciálně pedagogických center zabezpečující dosah poradenské služby v celé České republice. Realizaci adekvátních přístupů v péči o děti s postižením v raném a předškolním věku zajišťují svou činností vyjíždějící pracovníci z center. Poradenská činnost center je zaměřena na děti a mládež s určitým druhem postižení většinou od 3 let věku a po celou dobu školní docházky. Centra poskytují také podporu a pomoc školám a školským zařízením, které integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

O prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže se starají **střediska výchovné péče**. Provádějí depistáže problémových jedinců a skupin, ale jejich hlavní

náplní práce je psychoterapeutická činnost. Střediska jsou zřizována od roku 1991 buď samostatně, nebo jako součást speciální školy nebo speciálního školského zařízení.

V roce 1994 zřídilo MŠMT ČR **Institut pedagogicko-psychologického poradenství**. Jde o organizaci působící celorepublikově, která koordinuje poradenský systém, řeší aktuální otázky pedagogicko-psychologického poradenství a zajišťuje další vzdělávání poradenských pracovníků.

Požadavky, které jsou kladeny na systém pedagogicko-psychologického poradenství se neustále vyvíjí a v souvislosti s tím se mění nejen obsah poradenských služeb, ale ke změnám dochází i v samotném systému poradenských institucí.

V současné době je kladen důraz na funkční propojení poradenských pracovišť a na jejich návaznost na činnost učitelů a výchovných poradců na školách. Dalším důležitým úkolem je zajistit profesní rozvoj poradenských pracovníků a podpoření jejich práce zavedením uceleného systému vzdělávání (Vítková a kol., 2004, s. 23, 24).

1.2.5 Prostředky speciálněpedagogické podpory

Asistent pedagoga

Zřídit funkci asistenta pedagoga může ředitel školy se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nutné vyjádření školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9).

Funkce asistenta pedagoga je legislativně upravena teprve od roku 2005 zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Asistent pedagoga je dle tohoto zákona pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 2, písm. f).

Pracovní náplní asistenta pedagoga je dle § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb. pomoci žákům přizpůsobit se školnímu prostředí, pomoci pedagogům při výchově a vzdělávání, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci s rodiči nebo zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 7, odst. 1).

Osobní asistent

Osobní asistence je typem sociální služby, která podporuje sociální začleňování osob, jejichž schopnosti jsou sníženy např. v oblastech osobní péče, využívání veřejných míst, kontaktu s rodinou a širší společností (Pešatová, Tomická, 2007, s. 38).

Služba osobního asistenta je upravena zákonem č. 108/2006 Sb. a obsahuje např. pomoc při sebeobsluze, osobní hygieně, při stravování, pomoc při výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, pomoc při kontaktu se společenským prostředím (Zákon č. 108/2006 Sb., § 39, odst. 2).

Cílovou skupinou jsou lidé, kteří z různých příčin (např. zdravotního postižení, nemoci) nutně potřebují k životu pomoc druhé osoby (Pešatová, Tomická, 2007, s. 38).

Doprava dítěte do školy

Doprava dítěte do školy je záležitost, která se může jevit jako nesouvisející s vlastním vzděláváním dítěte, ale řešení dopravy je důležitým hlediskem při rozhodování rodičů o tom, jakou školu bude jejich dítě navštěvovat. Některá speciální zařízení nabízí rodičům organizované svozy dětí, což může být pro některé rodiče rozhodující faktor (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 45).

Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky

Integrované vzdělávání u nás není dlouhodobou záležitostí, proto je logické, že běžné základní školy většinou nemají k dispozici tolik pomůcek speciálně pedagogické podpory jako školy speciální, které mnohdy existují desítky let. Běžné základní školy mají v rámci integrace k dispozici dvě možnosti jejich získání:

- zapůjčením ze speciálně pedagogického centra,
- nákupem z prostředků příplatku na zdravotní postižení.

Další možností je zapůjčení osobních pomůcek dítěte z domova. Kombinací všech tří způsobů je většinou možné vyřešit aktuální potřeby žáka (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 45, 46).

Úprava vzdělávacích podmínek

Jedná se především o úpravy učebních plánů a způsobů výuky (např. netradiční způsoby vyučování). Důležitý je individuální přístup. Časté bývá vyučování skupinové a nutný je

také vhodný způsob rozsazování žáků ve třídě, úpravy lavic, odpočinkové prostory apod. Jiná bude také příprava učitele na hodinu (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 46).

1.2.6 Další faktory

Architektonické bariéry

Není pochyb o tom, že je v České republice stále mnohem více škol bariérových než bezbariérových. Jde o důsledek v minulosti neřešené přístupnosti veřejných budov lidem s postižením. Bezbariérové úpravy jsou finančně náročné a zvláště v menších obcích bývají velkým problémem. Náhradním řešením může být zapůjčení nebo koupě schodolezů.

V roce 1994 byla v České republice přijata novela tzv. stavebního zákona, podle které od tohoto roku není možné zkolaudovat „veřejnou“ stavbu, která by nesplňovala podmínky přístupnosti pro osoby se sníženou možností pohybu (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 46, 47). V realitě tomu tak ale vždy není.

Sociálněpsychologické bariéry

Jedná se o postoje a stanoviska, opatření a řešení, která se týkají nejen školské integrace, ale života lidí s postižením obecně. Ve společnosti a mnohdy spíše v podvědomí lidí přetrvávají návyky a postoje z minulosti, které nejsou nakloněny plné integraci lidí s postižením. Zároveň ale můžeme v současnosti pozorovat zejména u mladé generace vhodnější a přirozenější vztah k osobám s postižením, čemuž rozhodně školská integrace napomáhá.

Negativní postoje ke školské integraci zaujímají někteří speciální pedagogové. Ty pramení zejména z obavy, že v běžné škole nebude dětem poskytnuta náležitá speciálně pedagogická podpora. Tyto obavy by měly být postupně překonány rozvojem integrovaného vzdělávání, které bude zabezpečené všemi prostředky speciálně pedagogické podpory (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 47, 48).

Organizace zdravotně postižených

Ve vyspělých zemích sehrály při prosazování školské integrace významnou roli rodičovské organizace. V České republice vznikla po roce 1989 řada organizací, které se věnují lidem s postižením. Koordinační funkci jim vykonává Národní rada zdravotně postižených, která

má zastoupení i ve Vládním výboru pro zdravotně postižené a podílela se na řadě opatření i v oblasti školské integrace. Je nutno zmínit také rodičovská sdružení, která se zasluhují o vytváření podmínek pro integrované vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, i když ještě nemají ve společnosti takové místo, jak tomu bývá ve vyspělých zemích (Michalík in Valenta a kol., 2003, s. 48, 49).

1.3 Pregraduální a postgraduální příprava učitelů

Postavení učitelů a speciálních pedagogů se s integračními snahami v běžných školách mění. Dosavadní systém jejich přípravy přestal vyhovovat integračním trendům, a proto začaly být hledány nové směry ve vzdělávání učitelů, speciálních pedagogů a všech dalších odborných pracovníků pracujících v pedagogicko-psychologickém poradenství.

Čím je školská integrace rozšířenější ve smyslu společného vyučování, tím větší vzniká pro učitele běžných typů škol potřeba dozvědět se více o postižení, o speciálních metodách a individualizovaných formách výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro účinnou integraci v běžných třídách je nezbytná vysoká úroveň profesionálních schopností učitelů. Musí mít adekvátní vzdělání, které získají v rámci základního vzdělávání učitelů nebo po určité zkušenosti s výukou nebo později během učitelské dráhy (Vítková in Pipeková a kol., 1998, s. 16).

Na potřeby prohloubeného speciálně pedagogického vzdělávání učitelů se v různých zemích reaguje v následujících rovinách:

- **Speciálně pedagogická příprava učitelů běžných škol**

- Ve většině zemí probíhají informativní semináře, které poskytují informace ke školské integraci. Většinou jsou pořádány na univerzitách a vysokých školách.
- Speciálně pedagogická příprava učitelů z běžných škol probíhá v různých variantách. Např. ve Velké Británii je vzdělávání realizované ve škole (in-service school-based training), ve Švédsku funguje individuální doprovod (Tutoring) prostřednictvím tzv. Ressource center, který je určen učitelům majícím integrované dítě ve třídě. Dále jsou pořádány informativní semináře a pomoc při vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů pro integrované

dítě před začátkem nebo v průběhu školního roku (Vítková in Pipeková a kol., 1998, s. 17).

- **Vzdělání podpůrného personálu**

- V některých zemích je v souvislosti s různými druhy podpůrných funkcí požadována pečovatelská kvalifikace (Vítková in Pipeková a kol., 1998, s. 17).
- Charakter činností asistentů pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost, vyžaduje speciálně pedagogické vědomosti a dovednosti (Lechta a kol., 2010, s. 124).
- Vzdělávání specializovaných podpůrných osob (ergoterapeut, logoped ...) je stejné jako u jejich kolegů pracujících ve speciálních třídách a školách.

- **Speciálně pedagogické vzdělání**

- Dodatečná speciálně pedagogická kvalifikace je požadována ve stále více zemích a možnosti tohoto vzdělání existují většinou v nabídce na postgraduální úrovni (Vítková in Pipeková a kol., 1998, s. 17).

V České republice jsou studijní programy speciální pedagogiky vytvářeny s respektováním současných celosvětových trendů v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Předmět speciální pedagogika je zařazován do studia přípravy všech učitelů (většinou v délce 1 semestru) a nabídka pro učitele zejména 1. stupně ZŠ je rozšiřována o specializaci v oboru speciální pedagogiky. Speciální pedagogiku je samozřejmě možné studovat i v rámci nabídky celoživotního vzdělávání (Vítková a kol., 2004, s. 26).

1.4 Individuální vzdělávací plán

Při integraci je základním dokumentem integrační zpráva s individuálním vzdělávacím plánem. Integrační zpráva vychází z doporučení školského poradenského zařízení (speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny) (Pešatová, Tomická, 2007, s. 34). Individuální vzdělávací plán má být vypracován pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola by na něm měla spolupracovat se školským poradenským pracovištěm a s rodiči žáka.

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je přínosný v několika oblastech. Žákovi je díky němu umožněno pracovat individuálním tempem bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Motivuje žáka a umožňuje mu mít pozitivní pocit z toho, že mu je dána šance být lepší, že mu učitel chce pomoci. Cílem je najít vyhovující úroveň, na které může integrovaný žák pracovat.

Na základě IVP může učitel s žákem pracovat bez obav z nesplnění učebních požadavků na úrovni, kterou jedinec dosahuje. Funguje jako vodítko pro individuální vyučování a hodnocení. Nezanedbatelným přínosem je také zapojení rodičů do přípravy a aktivní účast žáka (Zelinková, 2001, s. 172).

Odpovědnost za tvorbu IVP nese škola. Základem pro jeho tvorbu je audit, který obsahuje i odborná vyšetření. Na jeho podkladě je vybrán vhodný vzdělávací program a v návaznosti na něj je vytvořen individuální vzdělávací plán. Důležité je personální zajištění výuky. Vyučující žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by měl projít kvalifikačním kurzem. Dále je nutné rozhodnout o organizaci výuky. Většinou se volí mezi individuálním zařazením žáka do běžné třídy nebo vytvořením skupin žáků s podobnými problémy. Vyřešit se také musí speciálně pedagogická péče, kterou zajišťuje buď škola, nebo poradenské pracoviště. Následuje formulace specifických cílů jednotlivých vyučovacích předmětů, kterým se přizpůsobí obsah a struktura výuky. Dále je třeba zamyslet se nad formami a metodami výuky a zvážit potřebu kompenzačních a speciálních učebních pomůcek. V neposlední řadě je nutné ošetřit hodnocení integrovaného žáka (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 39–41).

Kaprálek a Bělecký (2004, s. 41) dále uvádějí, že základním předpokladem koordinovaného postupu školy a rodiny má být komunikace s rodiči, která má být obousměrná a vytvořená na základě partnerského vztahu. Součástí konstrukce IVP je také určení podílu žáka na jeho realizaci. Charakter IVP musí odpovídat věku a individuálním možnostem žáka. Obsahem může být např. péče o svěřené pomůcky. Na závěr je třeba vyřešit finanční zajištění zvýšených nákladů spojených s výukou žáka.

IVP může být a většinou je v průběhu vzdělávání žáka upravován a přizpůsobován měnícím se podmínkám. Nutné je provádět vyhodnocování IVP, které poskytuje zpětnou vazbu, hodnotí výsledky vzdělávání integrovaného žáka a poskytuje tak informace pro plánování dalšího postupu (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 42–49).

1.5 Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Současné školství v České republice si klade za cíl vytvořit „takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů“ (Vítková in Lechta a kol., 2010, s. 169).

Česká republika akceptuje *Úmluvu o právech dítěte*, ve které je uvedeno: „Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu“ (Zákon 104/1991 Sb., čl. 29, odst. 1, písm. a).

Školská legislativa vychází z programu rozvoje vzdělávací soustavy *Kvalita a odpovědnost* (r. 1994) a zajišťuje svými ustanoveními právo všech dětí na odpovídající formu pravidelného systematického vzdělávání.

V roce 1999 byly vládou České republiky schváleny cíle vzdělávací politiky a na jejich základě vznikl v roce 2001 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha*. Jsou v ní formulována myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy (Vítková in Lechta a kol., 2010, s. 169).

V České republice je aktuálně platný **Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**. Podle něj mají být děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami přednostně vzdělávání v běžných třídách mateřských, základních a středních škol. Ze speciálních škol se staly základní školy se vzdělávacím programem, který je zaměřen na určitý druh postižení. V těchto školách by měli být vzdělávání především žáci a studenti s těžšími formami postižení, u kterých je školská integrace do běžných škol velmi obtížná a v určitých případech i nereálná.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je dalším dokumentem, který upravuje podmínky vzdělávání těchto dětí, žáků a studentů. Jsou zde např. popsána pravidla vypracovávání IVP nebo informace o činnosti asistenta pedagoga.

Tyto a další podpůrná opatření jsou nezbytnou součástí integrovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných typech škol (Slowík, 2007, s. 37).

1.5.1 Edukace žáků se zrakovým postižením

Z pohledu tyflopédie je za **zrakově postiženého člověka** považován ten, kdo i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakem (např. čtení černotisku, zraková orientace v prostoru) (Slowík, 2007, s. 59).

Zrakové vady a postižení je možno rozdělit podle různých kritérií:

- **podle postižených zrakových funkcí** – snížení zrakové ostrosti, omezení zorného pole, poruchy barvocitu, poruchy akomodace (refrakční vady), poruchy zrakové adaptace, poruchy okohybné aktivity, poruchy hloubkového (3D) vidění,
- **podle stupně zrakového postižení** – slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost,
- **podle doby vzniku** – vrozené a získané,
- **podle etiologie** – orgánové (např. vady čočky nebo sítnice) a funkční (poruchy binokulárního vidění, např. tupozrakost, strabismus) (Slowík, 2007, s. 61).

Pedagog by měl požádat rodiče dítěte se zrakovým postižením o zprávu očního lékaře obsahující potřebné informace o zachovaných zrakových funkcích, aby mohl s dítětem pracovat přiměřeným způsobem (Vágnerová, 2005, s. 378).

Především vrozené zrakové vady ovlivňují rozvoj poznávacích procesů. Za běžných okolností vnímáme zrakem asi 90 % všech informací, pokud je tento přísun poznávání omezený nebo chybí, je potřeba ho nějakým způsobem nahradit.

Kompenzační funkci má především **vnímání sluchové a hmatové**. Větší význam má pro zrakově postiženého i **řeč**, která také pomáhá nahradit postižený zrak (Vágnerová, 2005, s. 379, 380).

Žáci se zrakovým postižením mají k dispozici řadu speciálních kompenzačních pomůcek. Kromě optických a digitálních přístrojů nebo speciální počítačové techniky se používají i pomůcky jednodušší – např. kontrastní fixy se silnou stopou, barevné fólie.

Při vzdělávání žáků se zrakovým postižením je třeba dodržovat určité zásady, kterými jsou:

- dostatek světla (při vzdělávání slabozrakých),
- přiměřená pokojová teplota (pro optimální schopnost hmatového vnímání),
- omezení hluku (pro sluchové vnímání a orientaci),
- vhodná úprava prostoru (pro bezpečnou orientaci a pohyb) (Slowík, 2007, s. 65).

Významným prvkem ve výchově, vzdělávání a osobnostním rozvoji je **situační a náhodné učení** v běžném sociálním prostředí. To je u žáků s těžkým zrakovým postižením značně omezené. V tomto případě je velmi důležité prostředí rodiny a přátel, ve kterém může příprava zrakově postiženého žáka na zvládání běžných situací probíhat nenásilně a dlouhodobě (Slowík, 2007, s. 66).

Školskou integraci žáka se zrakovým postižením do běžné třídy je třeba podpořit řadou opatření. V první řadě je třeba, aby se pedagog podrobně seznámil nejen s druhem a stupněm zrakového postižení žáka, ale i s jeho psychickými a somatickými zvláštnostmi. Dále je třeba provést úpravy prostředí, které vyplývají z míry zrakového postižení a které umožní bezpečný samostatný pohyb žáka ve škole. Určité úpravy si žádá také pracovní plocha žáka se zrakovým postižením. Je třeba, aby měl dostatek místa a zároveň aby se na desce stolu dobře orientoval. Při integraci je velmi důležitá spolupráce se speciálně pedagogickým centrem pro zrakově postižené, které by se mělo podílet na vypracování IVP, poskytnout metodickou a konzultační pomoc a také pracovat s rodinou zrakově postiženého žáka (Ludíková in Valenta a kol., 2003, s. 197, 198).

Dle Vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. mají u nás v současné době děti, žáci a studenti se zrakovým postižením možnost vzdělávání v **běžných školách** nebo ve **speciálních školách pro zrakově postižené děti, žáky a studenty** (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 3, odst. 1). Podle § 16 odst. 7 zák. č. 561/2004 Sb. mají žáci a studenti, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, právo vzdělávat se s použitím Braillova písma (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 7).

1.5.2 Edukace žáků se sluchovým postižením

„Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch“ (Slowík, 2007, s. 72).

Sluchové vady a poruchy lze rozdělit podle různých kritérií:

- podle typu – **převodní vady** (vady vnějšího a středního ucha – jedná se o kvantitativní postižení sluchu, jedinec špatně slyší), **percepční vady** (vady vnitřního ucha a CNS – kvalitativní postižení sluchu, člověk špatně rozumí) a **vady smíšené**,
- dle stupně (intenzity) sluchové ztráty – **nedoslýchaví** (lehce: sluchová ztráta 26–40 dB, středně: sluchová ztráta 41–55 dB, středně těžce: sluchová ztráta 56–70 dB, těžce: 71–91 dB), **neslyšící, ohluchlí**,
- podle doby vzniku – **vrozené** postižení, **získané** postižení (prelingvální nebo postlingvální ztráta sluchu),
- podle etiologie – **orgánové** postižení, **funkční** postižení (Slowík, 2007, s. 72).

Učitel má být přesně informován o charakteru sluchového postižení žáka, aby mohl přiměřeným způsobem přizpůsobit výuku. Sluchové postižení představuje bariéru v komunikaci a odráží se do celého vývoje osobnosti. Promítá se do tří základních oblastí: do oblasti poznávací, oblasti vztahů k prostředí a oblasti osobnosti (Bulová in Pipeková a kol., 1998, s. 83).

Žáci se sluchovým postižením mají obtížnější situaci ve vytváření mezilidských vztahů a pro omezení komunikačních možností mnohdy trpí společenskou izolací. Porušena je percepce řeči, vývoj řeči a v důsledku toho se nevyvíjí řeč vnitřní. Mluva bývá deformována, protože chybí nebo je nedostačující sluchová kontrola. Myšlení se utváří převážně v oblasti konkrétních jevů, protože není řečí utvářeno.

Dále je důležité si uvědomit, že lidé se sluchovým postižením mají omezenou orientaci v prostoru. Psychologické výzkumy ukázaly, že ztráta zvukového pozadí velmi často způsobuje narušení pocitu sebejistoty, pocitu vlastního já a zvyšování pocitu úzkosti (Bulová in Pipeková a kol., 1998, s. 83).

V případě těžce sluchově postižených dětí (neslyšících a se zbytky sluchu) je integrace do běžných typů škol velmi obtížná, protože jim většinou chybí dostatečně rozvinutá orální řeč. Při vzdělávání těžce sluchově postižených je nutné respektovat jejich právo na volbu vzdělávacího jazyka, pro mnohé je tímto jazykem znakový jazyk. Snadnější bývá školská integrace žáků nedoslýchavých, kteří využívají sluchadel a jejich orální řeč bývá na přijatelné úrovni (Vágnerová, 2005, s. 389).

Pro integraci žáků se sluchovým postižením do běžných typů škol je třeba vytvořit vhodné podmínky. Jde nejen o znalost problematiky sluchového postižení všemi pedagogy a znalost speciálních metod ve výuce sluchově postižených, ale i o nižší počet žáků ve třídách, materiální a technické vybavení, kompenzační pomůcky, speciální učebnice, výukové programy, didaktické pomůcky a v neposlední řadě vypracovaný IVP (Vítková a kol., 2004, s. 35, 36).

Jak uvádí Vágnerová (2005, s. 390), výhody školské integrace pro sluchově postižené spočívají hlavně v možnosti nabýt zkušenosti a zvládat potřebné sociální dovednosti.

Dle vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. se v současnosti mohou děti, žáci a studenti se sluchovým postižením vzdělávat v běžných školách nebo ve speciálních školách pro sluchově postižené.

1.5.3 Edukace žáků s narušenou komunikační schopností

Narušená komunikační schopnost je nejčastěji záležitostí vad a poruch řeči. Netýká se však pouze řeči mluvené, ale zahrnuje i její grafickou formu a mimoverbální prostředky. V prostředí naší společnosti je mluvená řeč dorozumívacím prostředkem, který se používá nejčastěji (Slowík, 2007, s. 85).

Narušená komunikační schopnost se nejčastěji klasifikuje dle symptomatického hlediska na:

- **vývojovou nemluvnost** (vývojovou dysfázii),
- **získanou orgánovou nemluvnost** (afázii),
- **získanou neurotickou nemluvnost** (mutismus, elektivní mutismus, surdomutismus),
- **poruchy zvuku řeči** (rinolálii, palatolálii),

- **poruchy plynulosti řeči** (balbuties, tumultus sermonis),
- **poruchy článkování, artikulace** (dyslálie, dysartrie),
- **poruchy grafické podoby řeči** (dysgrafie, dyslexie, ...),
- **symptomatické poruchy řeči,**
- **poruchy hlasu** (Klenková in Pipeková a kol., 1998, s. 73–75).

Žáků s narušenou komunikační schopností je poměrně velké množství. V důsledku svého postižení mohou mít problémy psychické i sociální. Jejich úroveň závisí na závažnosti narušené komunikační schopnosti a na individuálních (např. osobnostních) dispozicích žáka.

Při integraci a vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností je třeba vytvořit určité podmínky. Jedná se o vypracování IVP, informovanost všech pedagogů o postižení žáka, individuální logopedickou péči, spolupráci s lékaři, se speciálně pedagogickým centrem a také s rodiči. Nelze opomenout vhodné sociální klima ve třídě a škole (Vítková a kol., 2004, s. 36).

Děti, žáci a studenti s narušenou komunikační schopností bývají většinou vzdělávání v běžných typech škol. Dle vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. mohou být pro děti s těžkými vadami řeči zřizovány základní školy logopedické.

1.5.4 Edukace žáků s tělesným postižením a zdravotním oslabením

Tělesné postižení vzniká poškozením nervového ústrojí (mícha, mozek, periferní nervy) nebo pohybového a nosného ústrojí (kosti, klouby, svaly, šlachy). Jeho charakteristickým znakem jsou poruchy v motorice a statické tělo (Kollárová in Lechta a kol., 2010, s. 236, 237).

Termín zdravotní postižení označuje „dlouhodobé nebo trvalé omezení možností jedince vykonávat běžné činnosti každodenního života – to se vztahuje i na případy dlouhodobých onemocnění“ (Slowík, 2007, s. 99).

Tělesná postižení a zdravotní oslabení lze klasifikovat dle různých kritérií:

- **podle typu – postižení hybnosti, dlouhodobá postižení, zdravotní oslabení,**
- **podle doby vzniku – vrozená** (např. vrozené vady lebky; rozštěpy lebky, rtů, čelisti, patra, páteře; nevyvinutí končetin nebo částí končetin, dětská mozková obrna), **získaná** (deformity páteře; úrazy – zlomeniny, amputace; následky nemocí – revmatismus, myopatie a další),
- **podle etiologie – tělesné odchylky a oslabení, tělesné vývojové vady, úrazy, následky nemocí, dětská mozková obrna, dlouhodobá (chronická) onemocnění a zdravotní oslabení** (Slowík, 2007, s. 99).

Problémy dětí s tělesným postižením závisí na míře izolovanosti a závislosti na okolí. Obtíže může činit sebeobsluha, pohyb, doprava, ale nastat mohou i problémy komunikační a společenské (Vítková a kol., 2004, s. 32).

Žáci s viditelným tělesným postižením bývají častěji postiženi negativními sociálními reakcemi než ti, u kterých není handicap vidět. Viditelné tělesné postižení obvykle negativně ovlivňuje sociální vztahy, protože ztěžuje mezilidskou interakci. Často vyvolává u intaktních osob nežádoucí sociální reakce, jako je např. soucit, vnucovaná pomoc nebo agresivita (Vítková in Valenta a kol., 2003, s. 175).

Školská integrace dětí s tělesným postižením do běžných škol vyžaduje splnění určitých podmínek. Jedná se o možnost bezbariérového pohybu v prostoru školy, odpovídající technické vybavení pro pohyb, v případě potřeby o osobního asistenta, didaktické pomůcky, kompenzační pomůcky, počítače a samozřejmě vypracování IVP.

Možnosti vzdělávání jsou u žáků s tělesným postižením individuálně rozdílné. Většinou je žák s tělesným postižením schopen s využitím kompenzačních pomůcek absolvovat většinu předmětů. Potíže mohou nastat při předmětech kladoucích větší náročnost na motoriku. Jsou jimi např. geometrie, výtvarná výchova, tělesná výchova a pracovní výchova (Vítková a kol., 2004, s. 32).

Děti, žáci a studenti s tělesným postižením se mohou vzdělávat v běžných školách, pokud to okolnosti (např. bezbariérovost) umožňují. Dle vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. mohou být vzdělávání i ve školách pro tělesně postižené.

1.5.5 Edukace žáků s mentálním postižením

Pojem mentální retardace vyplývá z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (zpomalit, opozdit). Doslovně bychom mohli tento pojem přeložit jako „opoždění mysli“. Slowík vymezuje mentální retardaci jako „složitější syndromatické postižení, které postihuje nejenom psychické (mentální) schopnosti, ale **celou lidskou osobnost** ve všech jejích složkách“ (Slowík, 2007, s. 109).

Vedle základního rozdělení na vrozenou mentální retardaci a získanou demenci je používána mezinárodní klasifikace, ve které je klasifikačním kritériem úroveň mentální kapacity vyjádřená naměřenou hodnotou inteligenčního kvocientu (IQ) (Slowík, 2007, s. 114). Podle této klasifikace je mentální retardace rozdělena do šesti základních kategorií:

- **lehkou mentální retardaci** (IQ 50–69),
- **středně těžkou mentální retardaci** (IQ 35–49),
- **těžkou mentální retardaci** (IQ 20–34),
- **hlubokou mentální retardaci** (IQ je nižší než 20),
- **jinou mentální retardaci,**
- **nespecifikovanou mentální retardaci** (Švarcová, 2003, s. 29–32).

Nejrozšířenější formou mentální retardace je Downův syndrom. Jedná se o mentální retardaci způsobenou chromozomálními aberacemi a tvoří asi 10 % mentálně retardovaných jedinců (Švingalová, 2006, s. 53, 54).

Dále je třeba zmínit podmínky pro vzdělávání dětí s mentálním postižením. Jde zejména o výběr učiva odpovídající úrovni rozumových schopností žáků, speciální učební metody, vhodné speciální učebnice a kompenzační pomůcky v závislosti na potřebách žáků apod. Vzdělávání a výchova žáků s mentálním postižením je také velmi náročná na pedagogické vedení. Důležitá je přítomnost pedagoga se speciálně pedagogickými znalostmi (Vítková a kol., 2004, s. 41).

U nás začaly pokusy o integrování žáků s mentálním postižením do běžných škol až koncem 90. let 20. století. Dnes již integraci těchto dětí legislativně ošetřuje školský zákon (platný od 1. 1. 2005). Integrované vzdělávání žáků s mentálním postižením je smysluplné a efektivní spíše v případech lehké až středně těžké mentální retardace.

Pro tyto žáky je další možností vzdělávání v základní škole praktické. Žáci s těžkou mentální retardací, případně žáci s kombinovaným postižením nebo s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální. Pro jedince s hlubokou mentální retardací mohou být zřizovány tzv. rehabilitační třídy nebo je jim možné zajistit individuální formy vzdělávání v domácím prostředí (Slowík, 2007, s. 116).

Do této skupiny jedinců patří i osoby s poruchami autistického spektra. Jedná se o pervazivní vývojové poruchy, přičemž slovo „pervazivní“ znamená všepřonikající a vyjadřuje skutečnost, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. Pro diagnózu poruch autistického spektra je klíčová tzv. triáda poškození. Jedná se o potíže v komunikaci, sociálním chování a představivosti (Thorová, 2006, s. 58).

Při vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra je důležité postupovat podle IVP, protože se jedná o jedince s různými individuálními zvláštnostmi. Pokud není přidružená mentální retardace, mohou být žáci s lehčími formami vzdělávání v běžných typech škol. Žáci s poruchami autistického spektra a lehkým mentálním postižením se zpravidla vzdělávají v základní škole praktické za pomoci osobního asistenta. Pro žáky s těžším stupněm postižení mohou být zřizovány speciální třídy (Vítková a kol., 2004, s. 40).

1.5.6 Edukace žáků s kombinovaným postižením

Žáci s kombinovaným postižením tvoří různorodou skupinu s různými druhy postižení, která nemá ustálenou terminologii. Můžeme se setkat s pojmy kombinované postižení, vícenásobné postižení, postižení více vadami apod. (Slowík, 2007, s. 147).

Pro školské potřeby byla vytvořena klasifikace žáků s kombinovaným postižením. Člení se do tří skupin:

- **žáci se společným znakem mentální retardace**, který je kombinován s dalším postižením,
- **žáci s kombinací vad tělesných, smyslových a vad řeči (např. hluchoslepí jedinci),**
- **žáci s poruchou autistického spektra** (Vítková a kol., 2004, s. 41).

Pro pedagoga je práce s žáky s kombinovaným postižením velmi náročná. Vyžaduje značnou speciálně pedagogickou přípravu a vytvoření vhodných podmínek. Žáci

s kombinovaným postižením mají specifické potřeby pro vlastní vývoj a interakci s jinými lidmi. Potřebují pedagoga/terapeuta, který jim co nejjednodušším způsobem přiblíží jejich prostředí a umožní pohyb. Dále můžeme říci, že potřebují každého, kdo se o ně postará a dokáže jim rozumět i bez řeči (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 116).

Děti s kombinovaným postižením se mohou vzdělávat ve školách základních, ve školách praktických či speciálních, které svým zaměřením odpovídají potřebám vyplývajícím z nejtěžšího postižení (Vítková a kol., 2004, s. 41).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce bylo zjistit připravenost základních škol a pedagogů na integraci žáků s postižením. Průzkum byl zaměřen na postižení mentální, sluchové, zrakové, řečové, tělesné a kombinované. Zjišťováno bylo mínění pedagogů základních škol o školské integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické vzdělání pedagogů, zpracovávání individuálního vzdělávacího plánu, bezbariérovost prostoru škol.

2.2 Předpoklady bakalářské práce

P1: Lze předpokládat, že z hlediska architektonické bezbariérovosti prostoru je na integraci připraveno méně než 10 % škol.

P2: Lze předpokládat, že více než 50 % učitelů má kladný názor na integraci žáků s postižením.

P3: Lze předpokládat, že více než 30 % učitelů absolvovalo speciálně pedagogické vzdělávání.

2.3 Použité metody

Při získávání informací byla použita metoda dotazníku, pomocí které lze získat poměrně velké množství informací od většího počtu respondentů. Dotazník byl nestandardizovaný a obsahoval 16 položek. Některé položky byly uzavřené a některé otevřené.

V úvodní části dotazníku byli respondenti požádáni o spolupráci. Dále byli stručně informováni o smyslu průzkumu a o tom, jak mají vybrané možnosti označovat.

V jednotlivých položkách byly zjišťovány počty integrovaných dětí, dále o jak postižené děti se jednalo, jak reagovali intaktní spolužáci na integrované děti, jaké je mínění pedagogů o školské integraci. Dále pedagogové v dotazníku odpovídali na otázky týkající se jejich speciálně pedagogického vzdělání, vypracování individuálního vzdělávacího

plánu, speciálně pedagogické podpory. Na závěr zodpověděli několik otázek týkající se jejich pedagogické praxe (dotazník viz příloha č. 1).

2.4 Popis zkoumaného vzorku

Do průzkumu byli zapojeni učitelé běžných typů škol v Mladé Boleslavi. Nejprve byla telefonicky domluvena schůzka s ředitelem školy nebo jeho zástupcem. Při následné osobní návštěvě bylo vysvětleno, proč byl dotazník vytvořen a požádáno o jeho vyplnění od všech pedagogů, kteří ve škole pracují. Poté byl domluven časový interval, během kterého budou dotazníky vyplněny. Při další osobní návštěvě byly vyplněné dotazníky vyzvednuty.

Průzkum probíhal v lednu a únoru roku 2010. Respondenty byli pedagogové běžných typů základních škol v Mladé Boleslavi. Dotazníky se k respondentům dostávaly prostřednictvím vedení školy, které bylo ochotné na průzkumu spolupracovat. Horší to bylo s ochotou některých respondentů, kteří k průzkumu přistupovali odmítavě. Svědčí o tom i počet vrácených vyplněných dotazníků. Rozdáno bylo celkem 186 dotazníků, ale vyplněných se vrátilo pouze 103 kusů.

Prostřednictvím dotazníku byly také zjištěny údaje týkající se pohlaví, věkového rozložení a délky pedagogické praxe respondentů. V dotazníku jim byla věnována položka č. 16.

V tabulce č. 1 můžeme vidět, že mezi pedagogy drtivou většinou převažovaly ženy nad muži. Z celkového konečného počtu 103 respondentů bylo 90 žen a jen 13 mužů. Zjištěná data potvrzují silnou feminizaci v našem základním školství.

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Četnost	%
Žena	90	87 %
Muž	13	13 %
Celkem	103	100 %

Věkové rozložení pedagogů je shrnuto do tabulky č. 2. Respondenti byli dle věku rozděleni do čtyř skupin. V první skupině jsou pedagogové ve věku 18–30 let. Je to nejméně početná

skupina, do které spadá jen 11 respondentů (11 %). Do druhé skupiny patří respondenti, kterým je 31–40 let. Ta obsahuje 26 členů (25 %). Nejvíce členů má skupina, v níž jsou zastoupeni respondenti ve věku od 41–50 let (36 %). Druhou nejpočetnější skupinou je skupina, která obsahuje pedagogy ve věku od 51 let. Těch bylo 29, což je 28 % z celkového počtu 103 respondentů.

Je zarážející, jak slabou skupinu tvoří mladí pedagogové ve věku do 30 let a naopak jak silnými jsou dvě skupiny s věkem nejvyšším.

Tabulka č. 2: Věk respondentů

Věk	Četnost	%
18–30 let	11	11 %
31–40 let	26	25 %
41–50 let	37	36 %
51 a více let	Celkem	103 %

Průměrná délka pedagogické praxe dotazovaných pedagogů byla 23 let. Z uvedených dat je zřejmé, že mladých pedagogů opravdu není mnoho a převažují pedagogové s mnohaletou praxí.

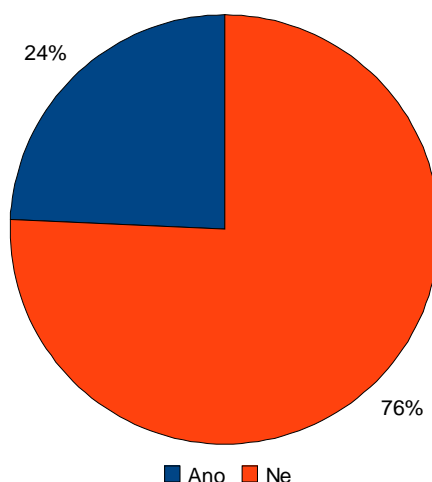
2.5 Získaná data a jejich interpretace

V této části bakalářské práce budou pomocí tabulek a grafů uvedeny výsledky jednotlivých položek dotazníku a interpretována zjištěná data.

Položka č. 1: Učíte ve třídě s integrovaným žákem/y?

Tabulka č. 3: Počet pedagogů učících ve třídě s integrovaným žákem/y

Učíte ve třídě s integrovaným žákem/y?	Četnost	%
Ano	25	24 %
Ne	78	76 %
Celkem	103	100 %



Graf č. 1: Počet pedagogů učících ve třídě s integrovaným žákem/y

V první položce bylo zjišťováno, kolik pedagogů učí v současné době ve třídě s integrovaným žákem. Jak ukazuje tabulka č. 3 a graf č. 1, kladně odpovědělo

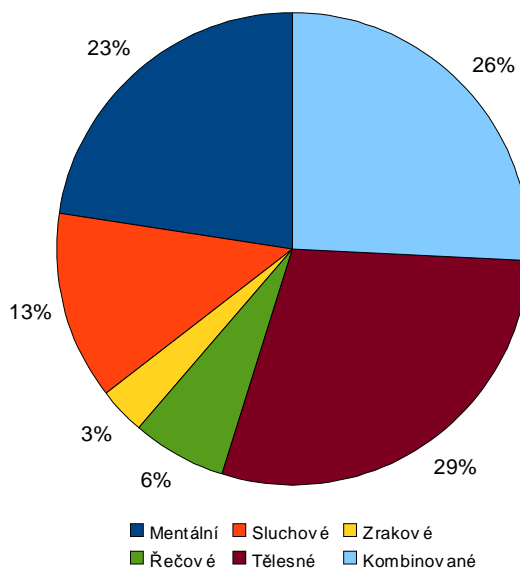
25 respondentů (24 %) a záporně 78 respondentů (76 %). Ve třídě s integrovaným žákem učí tedy přibližně čtvrtina pedagogů.

Položka č. 2: Pokud učíte ve třídě s integrovaným žákem/y, označte prosím druh/y postižení a připište počty žáků s daným postižením.

Na tuto položku odpovídali pouze ti respondenti, kteří v položce č. 1 odpověděli kladně.

Tabulka č. 4: Druhy postižení integrovaných žáků

Druhy postižení	Četnost	%
Mentální	7	23 %
Sluchové	4	13 %
Zrakové	1	3 %
Řečové	2	6 %
Tělesné	9	29 %
Kombinované	8	26 %
Celkem	31	100 %



Graf č. 2: Druhy postižení integrovaných žáků

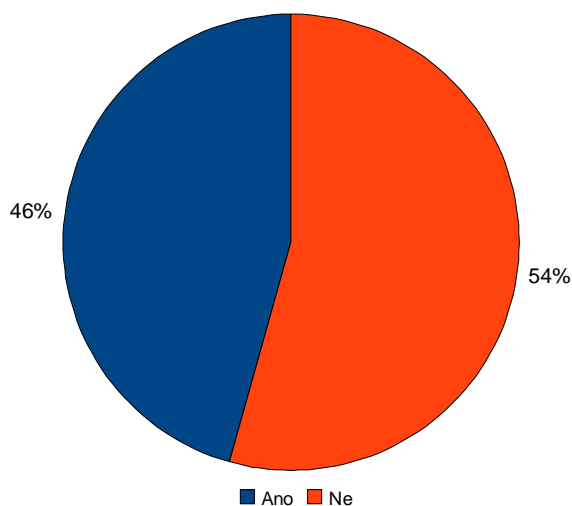
Ve druhé položce jsme zjišťovali druhy postižení, které mají integrovaní žáci.

Tabulka č. 4 a graf č. 2 ukazují, že nejvíce integrovaných žáků bylo tělesně postiženo. Jejich počet byl 9 (29 %). Následovalo postižení kombinované (8, což je 26 %) a mentální (7, což je 23 %). Sluchové postižení bylo uvedeno ve 4 případech (13 %), řečové postižení ve 2 případech (6 %) a postižení zrakové bylo uvedeno jednou (3 %).

Položka č. 3: Učili jste v minulosti ve třídě s integrovaným žákem/y?

Tabulka č. 5: Počet pedagogů učících v minulosti ve třídě s integrovaným žákem

Učili jste v minulosti ve třídě s integrovaným žákem/y?	Četnost	%
Ano	47	46 %
Ne	56	54 %
Celkem	103	100 %



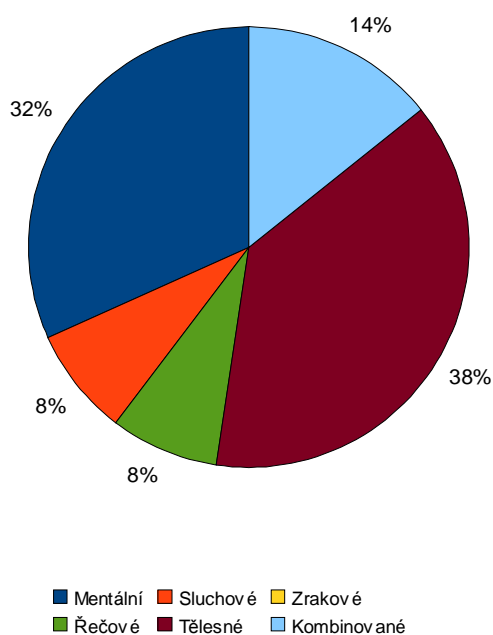
Graf č. 3: Počet pedagogů učících v minulosti ve třídě s integrovaným žákem

V položce č. 3 jsme se ptali na minulost, která nebyla časově omezena. Bylo zjištěno více kladných odpovědí, než v položce č. 1. Jak ukazuje tabulka č. 5 i graf č. 3, integraci v minulosti potvrdilo 47 respondentů (46 %), opačně se vyjádřilo 56 respondentů (54 %).

Položka č. 4: Pokud jste v minulosti učili ve třídě s integrovaným žákem/y, označte prosím druh/y postižení a přiřpte počty žáků s daným postižením.

Tabulka č. 6: Druhy postižení žáků integrovaných v minulosti

Druhy postižení	Četnost	%
Mentální	20	32 %
Sluchové	5	8 %
Zrakové	0	0 %
Řečové	5	8 %
Tělesné	24	38 %
Kombinované	9	14 %
Celkem	63	100 %



Graf č. 4: Druhy postižení žáků integrovaných v minulosti

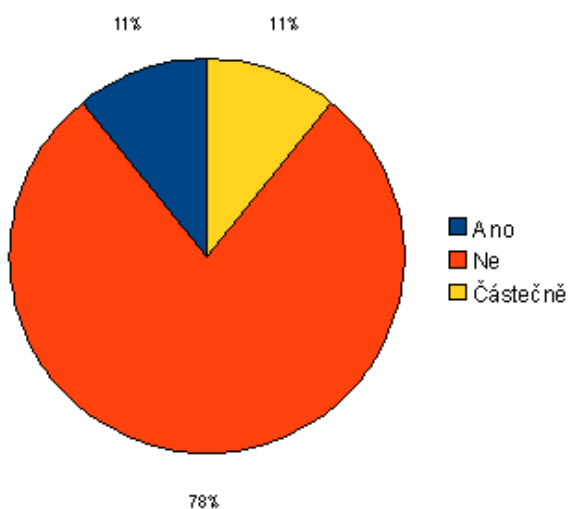
V této položce byly zjišťovány druhy postižení vyskytující se u žáků integrovaných v minulosti, a proto odpovídali pouze ti respondenti, kteří v položce č. 3 odpověděli kladně. Stejně jako v položce č. 2 bylo zjištěno nejvíce žáků s tělesným postižením, které uvedlo 24 respondentů (38 %). Druhé skončilo postižení mentální, které bylo uvedeno

ve 20 případech (32 %). Žáků s kombinovaným postižením bylo uvedeno 9 (14 %), žáků se sluchovým postižením 5 (8 %) a stejně tak žáků s postižením řečovým. Zrakové postižení neuvedl žádný respondent.

Položka č. 5: Je Vaše škola bezbariérová?

Tabulka č. 7: Bezbariérovost prostoru školy

Je Vaše škola bezbariérová?	Četnost	%
Ano	11	11 %
Ne	81	78 %
Částečně	11	11 %
Celkem	103	100 %



Graf č. 5: Bezbariérovost prostoru školy

Bezbariérový prostor školy uvedlo 11 respondentů (11 %) a částečnou bezbariérovost také 11 respondentů. Záporně odpovědělo 81 respondentů (78 %), což ukazuje, že většina škol nemá bezbariérové úpravy.

Touto položkou jsme ověřovali předpoklad **P1: Lze předpokládat, že z hlediska architektonické bezbariérovosti prostoru je na integraci připraveno méně než 10 % škol.**

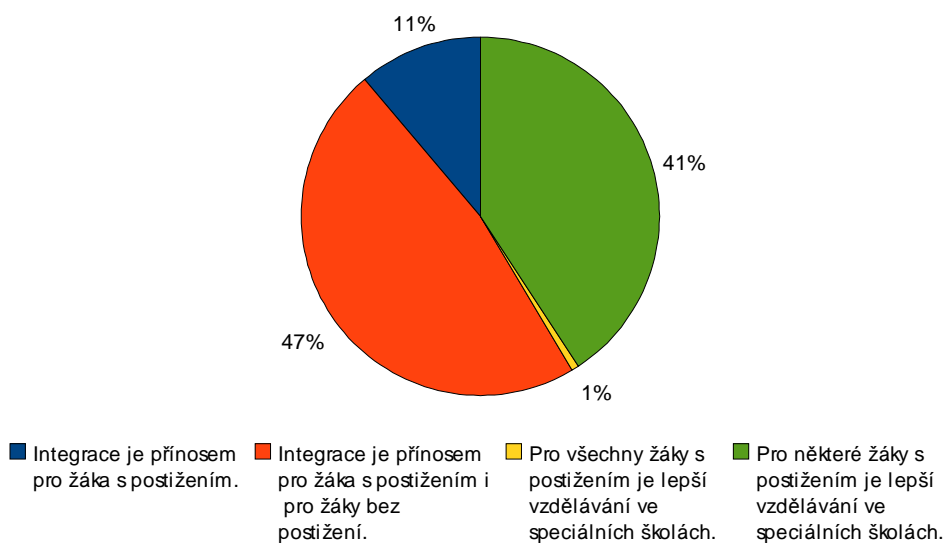
Z tabulky č. 7 a z grafu č. 5 je zřejmé, že **předpoklad P1** se o 1 % nepotvrdil. Protože bezbariérovost škol byla deklarována v 11 % případů.

Pouze 11% zastoupení bezbariérových škol je pravděpodobně důsledkem v minulosti neřešené přístupnosti veřejných budov lidem s postižením a bariérové úpravy jsou finančně náročné.

Položka č. 6: K jakému názoru byste se přiklonili?

Tabulka č. 8: Názory na integraci žáků s postižením

K jakému názoru byste se přiklonili?	Četnost	%
Integrace je přínosem pro žáka s postižením.	17	11 %
Integrace je přínosem pro žáka s postižením i pro žáky bez postižení.	72	47 %
Pro všechny žáky s postižením je lepší vzdělávání ve speciálních školách.	1	1 %
Pro některé žáky s postižením je lepší vzdělávání ve speciálních školách.	62	41 %
Celkem	152	100 %



Graf č. 6: Názory na integraci žáků s postižením

V položce č. 6 byl zjišťován názor pedagogů na integraci žáků s postižením. Odpovídali na ni pouze ti respondenti, kteří měli s integrací zkušenosti. Označeny mohly být nejvýše dvě možnosti.

Touto položkou jsme ověřovali předpoklad **P2: Lze předpokládat, že více než 50 % učitelů má kladný názor na integraci žáků s postižením.**

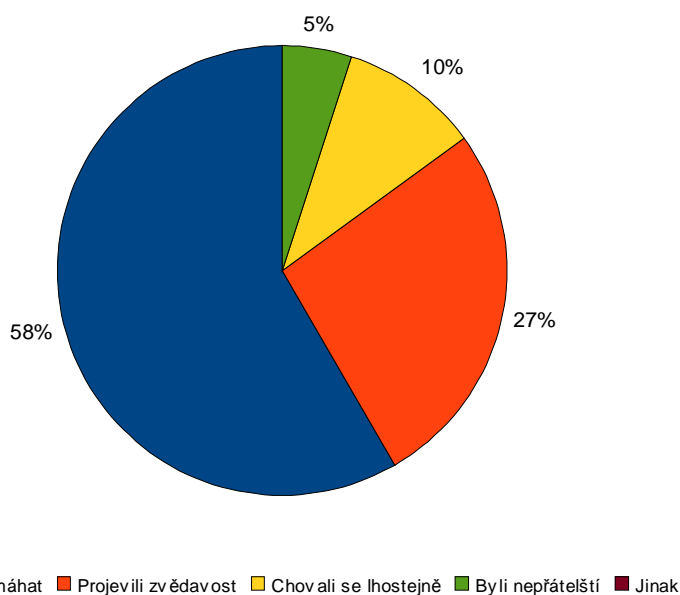
K názoru, že integrace je přínosná pro žáka s postižením se kladně vyjádřilo 17 respondentů (11 %). 72 respondentů (47 %) zvolilo možnost druhou, tedy že integrace je přínosná pro žáka s postižením i pro žáky intaktní. Pouze jeden respondent označil možnost, že pro všechny žáky s postižením je lepší vzdělávání ve speciálních školách. Možnost poslední, tedy že pro některé žáky s postižením je lepší vzdělávání ve speciálních školách, zvolilo 62 respondentů (41 %).

Ze zaznamenaných výsledků v tabulce č. 8 i grafu č. 6 je vidět, že **předpoklad P2 se potvrdil**, protože kladný názor na integraci vyjádřilo dohromady 89 (68 %) respondentů. Je pozitivní, že velká část pedagogů vidí integraci přínosnou jak pro žáky bez postižení, tak pro žáky s postižením a názorově jsou s myšlenkou integrace spřízněni. Můžeme předpokládat, že integrace, se kterými měli zkušenost, byly většinou zdařilé.

Položka č. 7: Jak byste charakterizovali chování žáků bez postižení bezprostředně po začlenění žáka s postižením do třídy?

Tabulka č. 9: Charakteristika chování žáků bez postižení bezprostředně po začlenění žáka s postižením

Chování žáků bez postižení bezprostředně po začlenění žáka s postižením	Četnost	%
Snažili se pomáhat	35	58 %
Projevili zvědavost	16	27 %
Chovali se lhostejně	6	10 %
Byli nepřátelští	3	5 %
Jinak	0	0 %
Celkem	60	100 %



Graf č. 7: Charakteristika chování žáků bez postižení bezprostředně po začlenění žáka s postižením

V položce č. 7 jsme se ptali na chování intaktních žáků bezprostředně poté, co byl žák s postižením začleněn do třídy. Odpovídali jen respondenti, kteří měli s integrací zkušenost. Respondenti mohli označit maximálně dvě možnosti.

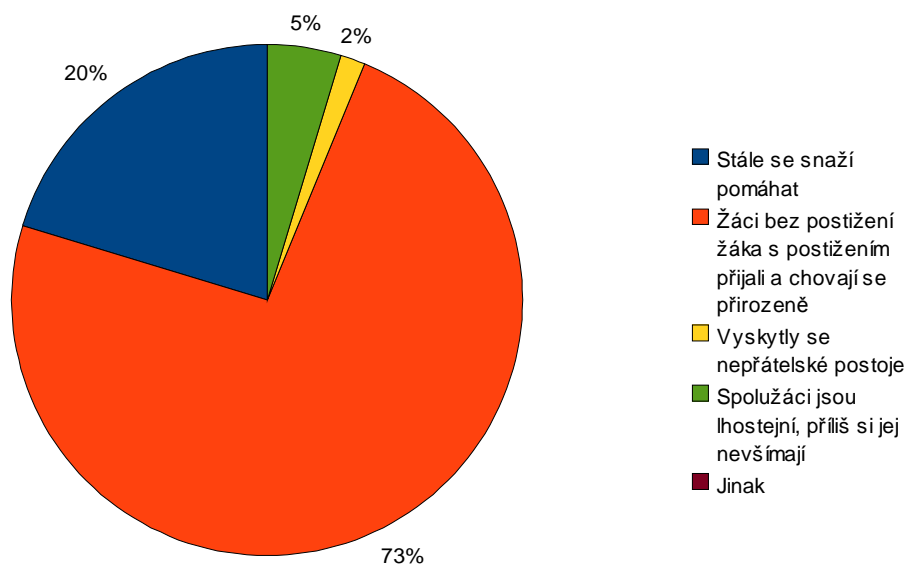
První možnost, tedy že se intaktní žáci snažili pomáhat, označilo 35 respondentů (58 %). Projevy zvědavosti byly zvoleny v 16 případech (27 %), lhostejnost v 6 případech (10 %) a nepřátelské postoje ve 3 případech (5 %). Jiné chování nebylo označeno nikým.

Za pozitivní můžeme považovat zjištění, že v době začlenění žáka s postižením do třídy převládala u ostatních snaha pomoci.

Položka č. 8: Jak byste charakterizovali chování žáků bez postižení po delší době integrace?

Tabulka č. 10: Charakteristika chování žáků bez postižení po delší době integrace

Chování žáků bez postižení po delší době integrace	Četnost	%
Stále se snaží pomáhat	13	20 %
Žáci bez postižení žáka s postižením přijali a chovají se přirozeně	47	73 %
Vyskytly se nepřátelské postoje	1	2 %
Spolužáci jsou lhostejní, příliš si jej nevšímají	3	5 %
Jinak	0	0 %
Celkem	64	100 %



Graf č. 8: Charakteristika chování žáků bez postižení po delší době integrace

Chování intaktních žáků po delší době integrace bylo zjišťováno v položce č. 8. Na tuto položku odpovídali opět jen ti respondenti, kteří měli s integrací zkušenost. Respondenti mohli označit maximálně dvě možnosti.

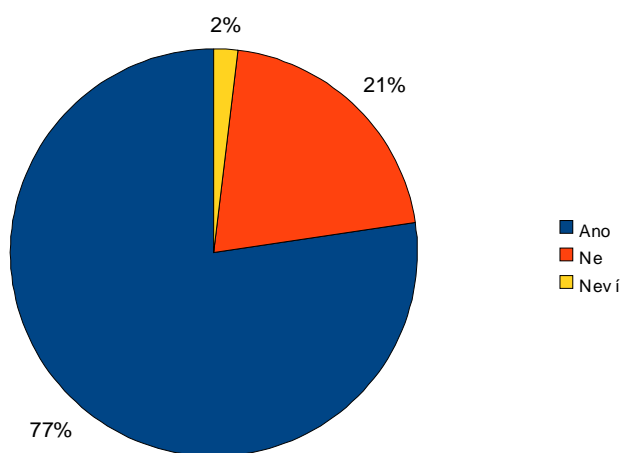
První možnost, tedy že se intaktní žáci stále snaží pomáhat, označilo 13 respondentů (20 %). Druhá možnost byla zvolena ve 47 případech. Jednou byly zaznamenány nepřátelské postoje a lhostejnost spolužáků zvolili 3 respondenti. Možnost jiného chování nebyla označena nikým. Vše je dobře čitelné z tabulky č. 10 a grafu č. 8.

Je potěšující, že většina intaktních žáků spolužáka s postižením přijala a chová se přirozeně.

Položka č. 9: Byl vypracován individuální vzdělávací program?

Tabulka č. 11: Byl vypracován individuální vzdělávací program?

Byl vypracován individuální vzdělávací program?	Četnost	%
Ano	41	77 %
Ne	11	21 %
Neví	1	2 %
Celkem	53	100 %



Graf č. 9: Byl vypracován individuální vzdělávací program?

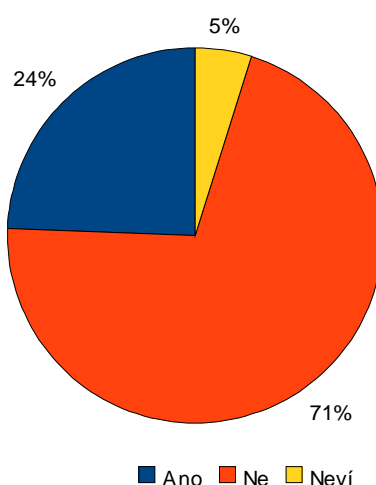
V položce č. 9 jsme zjišťovali, zda byl vypracován individuální vzdělávací program. Na tuto položku odpovídali pouze ti respondenti, kteří mají s integrací zkušenost. V tabulce č. 11 a grafu č. 9 je znázorněna i možnost, která sděluje, že respondent nevěděl o vypracování individuálního vzdělávacího programu. Přestože tato možnost nebyla v dotazníku uvedena, jeden respondent se takto vyjádřil. Podobně tomu bylo i u položky č. 10.

Jak je vidět z tabulky č. 11 a z grafu č. 9, kladně odpovědělo 41 respondentů (77 %) a záporně 11 (21 %). Jeden respondent nevěděl, zda byl individuální vzdělávací program vypracován. Podrobnější informace o tom, kdo se na vypracovávání individuálního vzdělávacího programu podílel, přináší následující položky.

Položka č. 10: Pokud ano, vypracovávalo jej SPC?

Tabulka č. 12: Vypracovávalo individuální vzdělávací program SPC?

Vypracovávalo jej SPC?	Četnost	%
Ano	10	24 %
Ne	29	71 %
Neví	2	5 %
Celkem	41	100 %



Graf č. 10: Vypracovávalo individuální vzdělávací program SPC?

V této položce jsme se ptali, zda-li individuální vzdělávací program vypracovávalo SPC?

Odpovídali zde pouze ti respondenti, kteří v položce č. 9 odpověděli kladně.

Z tabulky č. 12 a grafu č. 10 vidíme, že pouze v 10 případech (24 %) byla odpověď kladná. Záporně odpovědělo 29 respondentů (71 %). 2 respondenti nevěděli.

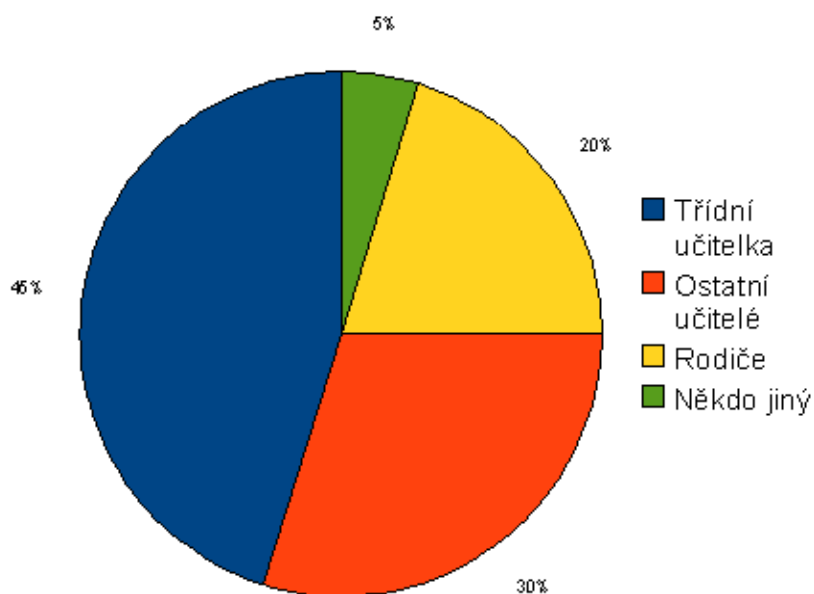
Není příliš pozitivní, že se ve většině případů SPC na individuálním vzdělávacím programu nepodílelo. Odborníci zde působící by mohli v mnohém poradit a pomoci. Je patrné, že spolupráce s SPC pravděpodobně není příliš intenzivní.

Položka č. 11: Podílela se na vypracování třídní učitelka? Podíleli se na vypracování ostatní učitelé? Podíleli se na vypracování rodiče? Podílel se na vypracování ještě někdo jiný?

Tabulka č. 13: Kdo se kromě SPC podílel na vypracování individuálního vzdělávacího programu

Kdo se kromě SPC podílel na vypracování individuálního vzdělávacího programu?	Četnost	%
Třídní učitelka	40	45 %
Ostatní učitelé	26	30 %
Rodiče	17	20 %
Někdo jiný	4	5 %
Celkem	87	100 %

V této položce jsme se dotazovali, kdo jiný kromě SPC se podílel na vypracování individuálního vzdělávacího programu.



Graf č. 11: Kdo se kromě SPC podílel na vypracování individuálního vzdělávacího programu

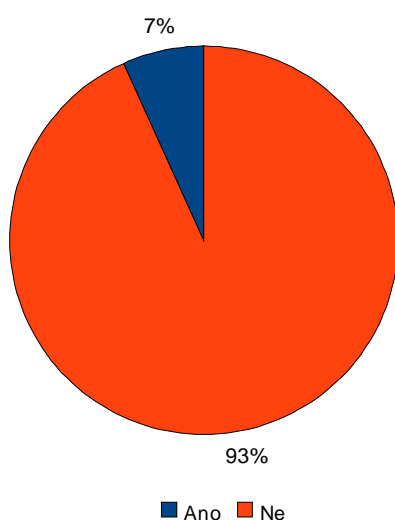
Tabulka č. 13 a graf č. 11 ukazují, že nejčastěji se na tvorbě podílela třídní učitelka. Jde o 40 případů (45 %). Ostatní učitelé byli uvedeni ve 26 případech (30 %) a rodiče v 17 případech (20 %). Možnost někoho jiného uvedli 4 respondenti. Ve dvou případech se jednalo o ředitele školy, v jednom případě byl uveden výchovný poradce a pedagogicko-psychologická poradna.

Z výsledků je patrné, že není příliš rozšířená spolupráce s rodiči, ani se školskými poradenskými zařízeními.

Položka č. 12: Máte vysokoškolské speciálně pedagogické vzdělání? Pokud ano, uveďte jaké.

Tabulka č. 14: Speciálně pedagogické vzdělání

Máte vysokoškolské speciálně pedagogické vzdělání?	Četnost	%
Ano	7	7 %
Ne	96	93 %
Celkem	103	100 %



Graf č. 12: Speciálně pedagogické vzdělání

V položce č. 12 jsme se ptali, zda-li mají pedagogové vysokoškolské speciálně pedagogické vzdělání.

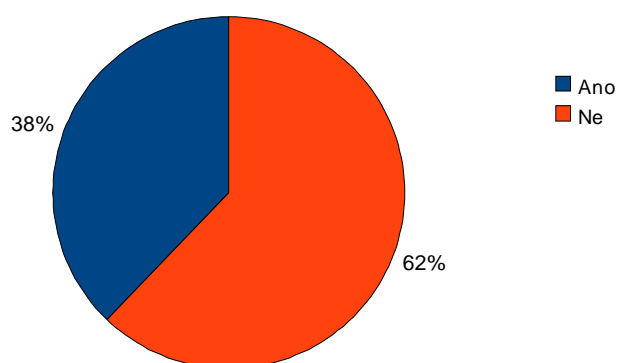
Jak je vidět z tabulky č. 10 a grafu č. 12, 96 odpovědí bylo negativních (93 %), pouze 7 respondentů (7 %) odpovědělo kladně. Respondenti mající speciálně pedagogické vzdělání měli dále uvést, o jaké vzdělání se jedná. Dva uvedli specializaci a státní zkoušku ze specifických poruch učení a chování, jeden uvedl učitelství 1. stupně se speciální pedagogikou mladšího školního věku, v jednom případě šlo o rozšiřující studium speciální pedagogiky a též jeden uvedl studium výchovného poradenství. Dva neuvedli, o jaké vzdělání jde.

Můžeme tedy říci, že drtivá většina pedagogů nemá vysokoškolské speciálně pedagogické vzdělání. Česká legislativa tento požadavek zatím nestanovuje.

Položka č. 13: Zúčastnil/a jste se nějakých speciálně pedagogických kurzů nebo přednášek? Pokud ano, uveďte jakých.

Tabulka č. 15: Účast na speciálně pedagogických kurzech a přednáškách

Zúčastnila jste se nějakých speciálně pedagogických kurzů nebo přednášek?	Četnost	%
Ano	39	38 %
Ne	64	62 %
Celkem	103	100 %



Graf č. 13: Účast na speciálně pedagogických kurzech a přednáškách

V položce č. 13 bylo zjišťováno, zda-li se pedagogové zúčastnili nějakých speciálně pedagogických kurzů nebo přednášek.

Ve 39 případech (38 %) bylo odpovězeno kladně, v 64 (62 %) záporně. U kladných odpovědí měli respondenti podobně jako v předcházející položce uvést, o jaké přednášky či kurzy se jednalo. Ve čtrnácti případech se jednalo o kurzy a přednášky týkající se specifických poruch učení a chování, v 6 případech šlo o přednášky týkající se speciální pedagogiky v rámci studia na vysoké škole, dva respondenti uvedli logopedický kurz, dva uvedli kurz týkající se integrace, jeden respondent uvedl kurz týkající se speciálně pedagogických pomůcek, jeden uvedl kurz zaměřený na tělesnou výchovu a sport zdravotně postižených a jeden konference a semináře zaměřené na děti s Downovým syndromem. 13 respondentů neuvedlo, o jaké přednášky či kurzy šlo.

Položkou č. 12 a 13 jsme zjišťovali, zda se potvrdil předpoklad **P3: Lze předpokládat, že více než 30 % učitelů absolvovalo speciálně pedagogické vzdělávání.**

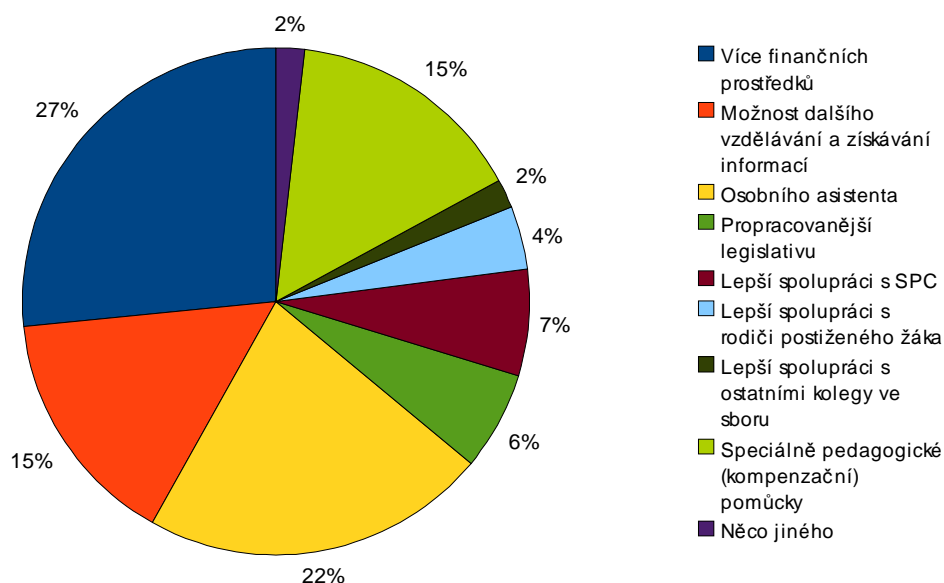
V bakalářské práci jsme speciálně pedagogickým vzděláváním mínili jak vysokoškolské vzdělání, tak i různé speciálně pedagogické kurzy a přednášky, a proto můžeme konstatovat, že se **předpoklad P3 potvrdil.**

Položka č. 14: Co byste ve škole přivítali pro zlepšení podmínek integrace?

Tabulka č. 16: Co byste přivítali pro zlepšení podmínek integrace?

Co byste ve škole přivítali pro zlepšení podmínek integrace?	Četnost	%
Více finančních prostředků	59	27 %
Možnost dalšího vzdělávání a získávání informací	34	15 %
Osobního asistenta	49	22 %
Propracovanější legislativu	14	6 %
Lepší spolupráci s SPC	15	7 %
Lepší spolupráci s rodiči postiženého žáka	9	4 %
Lepší spolupráci s ostatními kolegy ve sboru	4	2 %
Speciálně pedagogické (kompenzační) pomůcky	34	15 %
Něco jiného	4	2 %
Celkem	222	100 %

Položka č. 14 měla zjistit, co by pedagogové ve škole přivítali pro zlepšení podmínek integrace. Respondenti mohli vybrat nejvýše tři možnosti.



Graf č. 14: Co byste přivítali pro zlepšení podmínek integrace?

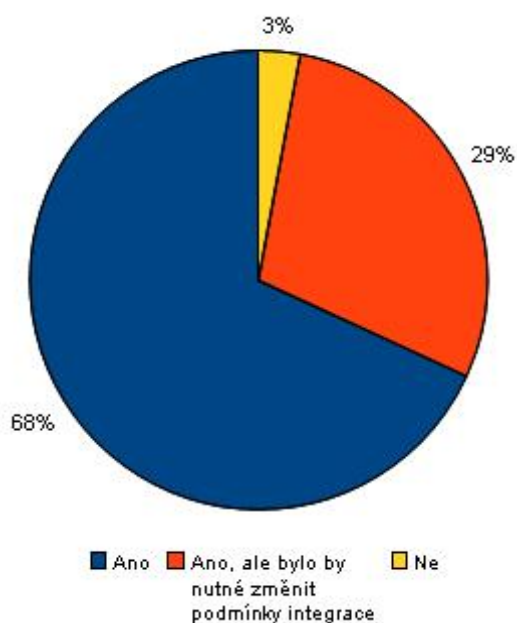
V tabulce č. 16 a grafu č. 14 je vidět, že respondenti nejčastěji označili finanční prostředky. Ty byly vybrány v 59 případech (27 %). Možnost dalšího vzdělávání a získávání informací označilo 34 respondentů (15 %), osobního asistenta 49 respondentů (22 %), propracovanější legislativu 14 respondentů (6 %), lepší spolupráci s SPC 15 respondentů (7 %), lepší spolupráci s rodiči postiženého žáka označilo 9 respondentů (4 %), lepší spolupráci s ostatními kolegy ve sboru 4 respondenti (2 %) a speciálně pedagogické (kompenzační) pomůcky vybralo 34 respondentů (15 %). Odpověď něco jiného vybrali 4 respondenti. Ve třech případech uvedli, že by uvítali nižší počty žáků ve třídě a v jednom případě byl uveden bezbariérový prostor školy.

Z tabulky č. 16 i grafu č. 14 je patrné, že nejvíce respondenti preferovali finanční prostředky, možnost osobního asistenta, speciálně pedagogické pomůcky a možnost dalšího vzdělávání a získávání informací.

Položka č. 15: Jak byste se rozhodli po Vašich předešlých zkušenostech nyní? Učili byste znovu ve třídě s integrovaným žákem?

Tabulka č. 17: Učili byste znovu ve třídě s integrovaným žákem?

Učili byste po předešlých zkušenostech znovu ve třídě s integrovaným žákem?	Četnost	%
Ano	48	68 %
Ano, ale bylo by nutné změnit podmínky integrace	20	29 %
Ne	2	3 %
Celkem	70	100 %



Graf č. 15: Učili byste znovu ve třídě s integrovaným žákem?

V položce č. 15 jsme zjišťovali, zda-li by pedagogové po předešlých zkušenostech znovu učili ve třídě s integrovaným žákem.

Z tabulky č. 17 a grafu č. 15 je vidět, že 48 respondentů (68 %) uvedlo kladnou odpověď, 20 respondentů (29 %) odpovědělo kladně s výhradou úpravy podmínek integrace a 2 respondenti (3 %) odpověděli záporně.

Je rozhodně pozitivním zjištěním, že ve většině případů odpověděli respondenti kladně a potvrdili tak svůj kladný vztah ke školské integraci dětí s postižením.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou integrace žáků s postižením do základních škol. Cílem bakalářské práce bylo zjistit připravenost běžných základních škol a pedagogů na integraci žáků s postižením.

Bylo ho dosaženo prostřednictvím teoretické a praktické části bakalářské práce. V teoretické části byly mj. vymezeny pojmy integrace a inkluze, popsány faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace, speciálně pedagogickou přípravu pedagogů, tvorbu individuálně vzdělávacího plánu, přiblíženo legislativní vymezení školské integrace a podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Praktická část přinesla informace o tom, kolik žáků s postižením je a bylo integrováno v základních školách běžného typu v Mladé Boleslavi. Dále jaké jsou názory pedagogů na integraci žáků s postižením, jaké je speciálně pedagogické vzdělání pedagogů a zda a kým byl vypracován individuální vzdělávací program pro integrované žáky.

Dále byly v praktické části vyhodnoceny formulované předpoklady. Předpoklad P1, že z hlediska architektonické bezbariérovosti prostoru je na integraci připraveno méně než 10 % škol, se nepotvrdil. Architektonická bezbariérovost byla potvrzena v 11 % případů, což není mnoho.

Nejspíše se jedná o důsledek v minulosti neřešené přístupnosti veřejných budov lidem s postižením a potřebné úpravy jsou finančně náročné.

Předpoklad P2, že více než 50 % učitelů má kladný postoj k integraci žáků s postižením, se potvrdil.

Je pozitivní, že velká část pedagogů shledává integraci přínosnou pro všechny, tedy jak pro žáky bez postižení, tak pro žáky s postižením a názorově jsou s myšlenkou integrace spřízněni. Můžeme předpokládat, že jejich dosavadní zkušenosti s integrováním žáků s postižením, byly většinou zdařilé.

Předpoklad P3, že více než 30 % učitelů absolvovalo speciálně pedagogické vzdělávání, byl potvrzen.

Za speciálně pedagogické vzdělání jsme v bakalářské práci považovali jak vzdělání vysokoškolské, tak i různé speciálně pedagogické kurzy a přednášky. Speciálně pedagogické vzdělávání absolvovalo celkem 45 % učitelů.

Pozitivně působí fakt, že možnost dalšího vzdělávání byla druhou nejčastěji volenou možností při otázce týkající se zlepšení podmínek integrace. Je patrné, že pedagogové se o problematiku zajímají a chtějí se dále vzdělávat.

Smyslem bakalářské práce bylo přinést informace a názory pedagogů o současné školské integraci žáků s postižením v základních školách běžného typu v Mladé Boleslavi.

Za největší přínos práce lze považovat zjištění, že většina pedagogů, která již měla zkušenost se školskou integrací, by ve třídě s integrovaným žákem učila znovu.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

V položce č. 14 dotazníku pedagogové uváděli, co by přivítali pro zlepšení podmínek školské integrace. Nejčastěji volenými možnostmi byly finanční prostředky, možnost dalšího vzdělávání, osobní asistent a speciálně pedagogické (kompenzační) pomůcky.

Navrhovali bychom proto zvýšit finanční prostředky pro školskou integraci, a to jak na financování speciálně pedagogických (kompenzačních) pomůcek, financování osobního asistenta, či asistenta pedagoga, tak na lepší finanční ohodnocení zainteresovaných pedagogů.

Další požadavek se týkal možnosti dalšího vzdělávání a získávání informací. Proto navrhujeme, aby byly vytvořeny lepší podmínky pro využití kurzů, přednášek a studijních programů zaměřených na integraci žáků s postižením, případně vznik programů a kurzů nových.

V případě osobního asistenta by opatření spočívalo v nastavení lepších podmínek pro jeho získání a odborné proškolení.

Z položky č. 10 a 11 je patrné, že spolupráce se SPC a pedagogicko-psychologickou poradnou není příliš častá. I v položce č. 9 pedagogové často uváděli, že by lepší spolupráci se SPC uvítali. Proto by další opatření spočívalo v doporučení častější spolupráce školy a poradenského zařízení.

Není sporu o tom, že se pedagogové potřebují umět své žáky poznávat, rozumět jejich problémům a v neposlední řadě vědět, kde hledat případnou odbornou pomoc. Velmi důležitá je i jejich spolupráce s rodinou, ať už pro podporu jejich úsilí k dobrému výchovnému vedení nebo ke zprostředkování odborné pomoci. Spolupráce rodiny a školy je jednou z důležitých podmínek školské integrace žáků s postižením, a proto by se poslední navrhované opatření týkalo častější a intenzivnější spolupráce školy s rodinou žáka.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přepr. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.

NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním : základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

PEŠATOVÁ, I., ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do speciálně pedagogické a sociální problematiky*. 1. vyd. Liberec: TUL, 2005. ISBN 80-7083-985-6.

PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: TUL, 2007. ISBN 978-80-7372-268-5.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2. přepr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.

ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do teorie a praxe psychopedie*. 1. vyd. Liberec: TUL, 2006. ISBN 80-7372-042-6.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

Vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 21. 2. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf>.

Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 12. 2. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 21. 2. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 21. 2. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/MT_Platneznizenizakonaopedagogickychpracovnicich_01012010.pdf>.

Zákon č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte [online]. [cit. 28. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://portal.gov.cz/wps/portal/s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411?PC_8411_number1=104/1991&PC_8411_p=29&PC_8411_l=104/1991&PC_8411_ps=10#10821>.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách [online]. [cit. 25. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108_2006.pdf>.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník o integraci žáků s postižením na ZŠ v Mladé Boleslavi (viz text s. 39)

Příloha č. 1

Dotazník o integraci žáků s postižením na ZŠ v Mladé Boleslavi

Vážení pedagogové,

jmenuji se Helena Kučerová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci, studijního programu Speciální pedagogika. Ráda bych Vás požádala o laskavé vyplnění dotazníku týkajícího se integrace žáků s postižením na základních školách v Mladé Boleslavi.

Vybrané odpovědi prosím zakroužkujte.

Předem děkuji za vyplnění dotazníku.

1. Učíte ve třídě s integrovaným žákem/y?

ANO – NE

2. Pokud učíte ve třídě s integrovaným žákem/y, označte prosím druh/y postižení a přiřipšte počty žáků s daným postižením.

- a) mentální
- b) sluchové
- c) zrakové
- d) řečové
- e) tělesné
- f) kombinované

3. Učili jste v minulosti ve třídě s integrovaným žákem/y?

ANO – NE

4. Pokud jste v minulosti učili ve třídě s integrovaným žákem/y, označte prosím druh/y postižení a připište počty žáků s daným postižením.

- a) mentální
- b) sluchové
- c) zrakové
- d) řečové
- e) tělesné
- f) kombinované

5. Je Vaše škola bezbariérová?

ANO – NE – ČÁSTEČNĚ

6. K jakému názoru byste se přiklonili? (Označte nejvýše dvě možnosti.)

- a) integrace je přínosem pro žáka s postižením
- b) integrace je přínosem pro žáka s postižením i pro žáky bez postižení
- c) pro všechny žáky s postižením je lepší vzdělávání ve speciálních školách
- d) pro některé žáky s postižením je lepší vzdělávání ve speciálních školách

7. Jak byste charakterizovali chování žáků bez postižení bezprostředně po začlenění žáka s postižením do třídy? (Označte nejvýše dvě možnosti.)

- a) snažili se pomáhat
- b) projevíli zvědavost
- c) chovali se lhostejně
- d) byli nepřátelští
- e) jinak – uveďte jak:

8. Jak byste charakterizovali chování žáků bez postižení po delší době integrace?

(Označte nejvýše dvě možnosti.)

- a) stále se snaží pomáhat
- b) žáci bez postižení žáka s postižením přijali a chovají se přirozeně
- c) vyskytly se nepřátelské postoje
- d) spolužáci jsou lhostejní, příliš si jej nevšímají
- e) jinak – uveďte jak:

9. Byl vypracován individuální vzdělávací plán? **ANO – NE**

10. Pokud ano, vypracovávalo jej SPC? **ANO – NE**

11. Podílela se na vypracování třídní učitelka? **ANO – NE**

Podíleli se na vypracování ostatní učitelé? **ANO – NE**

Podíleli se na vypracování rodiče? **ANO – NE**

Podílel se na vypracování ještě někdo jiný? **ANO – NE**

Pokud ano, uveďte kdo:

12. Máte vysokoškolské speciálně pedagogické vzdělání? **ANO – NE**

Pokud ano, uveďte jaké:

13. Zúčastnil/a jste se nějakých speciálně pedagogických kurzů nebo přednášek?

ANO – NE

Pokud ano, uveďte jakých:

14. Co byste ve škole přivítali pro zlepšení podmínek integrace?

(Vyberte nejvýše tři možnosti)

- a) více finančních prostředků
- b) možnost dalšího vzdělávání a získávání informací
- c) osobního asistenta
- d) propracovanější legislativu
- e) lepší spolupráci se SPC
- f) lepší spolupráci s rodiči postiženého žáka
- g) lepší spolupráci s ostatními kolegy ve sboru
- h) speciálně pedagogické (kompenzační) pomůcky
- i) něco jiného – uveďte co:

15. Jak byste se rozhodli po Vašich předešlých zkušenostech nyní? Učili byste znovu ve třídě s integrovaným žákem?

- a) ano
- b) ano, ale bylo by nutné změnit podmínky integrace
- c) ne

16. Uveďte prosím:

- a) Vaše pohlaví:
- b) Váš věk:
- c) délku Vaší pedagogické praxe:

Děkuji Vám za čas věnovaný vyplňování dotazníku.

Helena Kučerová